Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

Ana María Aranda Hernando

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

EDITORIAL SINTESIS

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com En ella encontrará el catálogo completo y comentado

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ana María Aranda Hernando

EDITORIAL SINTESIS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Ana María Aranda Hernando

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-907779-3-0

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Índice

Abreviaturas
Introducción

PARTE I
APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

1. ***Las Ciencias Sociales y la educación infantil***

Tres lecturas para ilustrar un cambio
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: La educación infantil en el sistema educativo europeo y español; los cambios recientes en el concepto de educación infantil
1.1. Las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil
1.2. Las Ciencias Sociales de preescolar a educación infantil: la LGE
1.3. Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio en la educación infantil: la LOGSE
1.4. Ciencias Sociales y conocimiento del entorno en EI: Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
1.4.1. Las competencias básicas
1.4.2. Los contenidos de las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil de la LOE
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

2. ***La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil***

Un caso real: el área de Conocimiento del entorno en una programación didáctica
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: el "Aprendizaje de las Ciencias Sociales"

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.1. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil
2.2. El modelo de maestro de EI y la Didáctica de las Ciencias Sociales
2.3. La Didáctica de las Ciencias Sociales y el conocimiento personal y profesional de Ciencias Sociales de los maestros de EI
2.3.1. La naturaleza del conocimiento profesional
2.3.2. Las necesidades del conocimiento profesional
2.4. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del conocimiento profesional de los maestros de EI
2.5. Examen y reflexión sobre los conocimientos personales y propuesta didáctica para mejorar el conocimiento profesional
2.5.1. Puntos de la propuesta
2.5.2. Uso y aplicaciones de la propuesta
2.5.3. Contribución al conocimiento profesional del maestro
2.6. La Didáctica de las Ciencias Sociales y las competencias del Aprendizaje de las Ciencias Sociales de los maestros de EI
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

3. ***El contexto socioeconómico y cultural y las Ciencias Sociales***

Un caso real: El contexto en tres proyectos educativos
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: La importancia del conocimiento del contexto socioeconómico y cultural
3.1. El análisis del contexto socioeconómico y cultural de los centros escolares, la formación de los maestros y las Ciencias Sociales
3.2. El análisis del contexto socioeconómico y cultural y el proyecto educativo
3.3. La construcción del conocimiento profesional y el contexto socioeconómico y cultural
3.4. El análisis del contexto socioeconómico y cultural del centro de EI
3.5. El conocimiento del contexto socioeconómico y cultural y la práctica en el aula
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

PARTE II
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA INFANTIL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. ***Problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil***

Blog De mamas & de papas (El País)
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: Los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales
4.1. La experiencia social, espacial y temporal del niño al comenzar la educación infantil
4.2. El medio y el niño de EI
4.3. Problemas y dificultades para el aprendizaje de los conceptos básicos del medio en EI
4.4. La conceptualización del espacio y del tiempo
4.4.1. Percepción, conceptualización y comprensión del espacio
4.4.2. Percepción, conceptualización y comprensión del tiempo
4.5. La conceptualización de las primeras nociones sociales
4.5.1. Conceptualización de las primeras nociones sociales: la familia
4.5.2. Conceptualización de otras nociones sociales
4.5.3. Los valores sociales: cómo se aborda su aprendizaje
4.6. La conceptualización del espacio, del tiempo y de las primeras nociones sociales en el currículo de educación infantil
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

5. ***La enseñanza de las Ciencias Sociales en educación infantil***

Plantando árboles en las eras. Una experiencia escolar
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: la enseñanza del tiempo, del espacio y de las nociones sociales, preguntas y consideraciones
5.1. La capacidad de comprender el espacio y su enseñanza
5.1.1. El concepto y la representación del espacio
5.1.2. Cómo se expresa la capacidad de comprender el espacio
5.1.3. Cómo desarrollar en el niño la capacidad de comprender el espacio
5.1.4. ¿Mapas cartográficos en educación infantil?
5.2. La capacidad de comprender el tiempo y su enseñanza
5.2.1. El concepto y la medición del tiempo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.2.2. Cómo se expresa la capacidad de comprender conceptos temporales: las concepciones del tiempo histórico
5.2.3. Cómo desarrollar en el niño la comprensión del tiempo
5.2.4. El acceso del niño a la Historia
5.3. La enseñanza de las nociones sociales. La competencia social. La formación en valores
5.3.1. La formación del pensamiento social y las Ciencias Sociales
5.3.2. La enseñanza de las nociones sociales y el desarrollo de la competencia social
5.3.3. La enseñanza de los valores
5.3.4. Los valores sociales en la práctica del aula de EI
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

PARTE III
PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

6. *La programación de Ciencias Sociales en educación infantil: la innovación*
Caso real
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: los diversos aspectos de la programación
6.1. Las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil
6.1.1. Las competencias, los objetivos y las capacidades en las Ciencias Sociales en educación infantil
6.1.2. Los contenidos de las Ciencias Sociales en educación infantil
6.2. Las Ciencias Sociales en la programación de educación infantil
6.2.1. Las intenciones de los maestros
6.2.2. La secuencia de objetivos
6.2.3. La secuencia de contenidos
6.2.4. La programación en la última fase de decisión: el aula
6.3. La innovación y las Ciencias Sociales en educación infantil
Resumen
Criterios para la autoevaluación
Actividades

7. *La programación: unidades didácticas, situaciones educativas y ejes transversales*
Caso práctico: La calle

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: qué, cómo y cuándo enseñar Ciencias Sociales
7.1. La programación en unidades didácticas
7.1.1. Objetivos y contenidos
7.1.2. Recursos
7.1.3. Actividades
7.2. La programación en las situaciones educativas
7.2.1. Situaciones sobre aspectos espaciales, temporales y sociales
7.2.2. Situaciones educativas organizadas en rincones y talleres
7.2.3. Situaciones educativas organizadas como actividades en colaboración con las familias
7.3. Los ejes transversales
Resumen
Criterios para la autoevaluación
Actividades

8. ***La programación: temas relevantes en Ciencias Sociales***

Caso práctico: Educación para la Paz
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: propuestas innovadoras
8.1. Temas transversales y problemas relevantes para las Ciencias Sociales
8.2. Temas y problemas relevantes
8.3. Temas y problemas relevantes y contenidos de Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil
Resumen
Criterios para la autoevaluación
Actividades

9. ***Los métodos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación infantil***

Caso práctico: elección y aplicación de un método
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: condicionantes en la elección de los métodos
9.1. Métodos y procedimientos
9.2. Principios metodológicos en la educación infantil
9.3. Principios metodológicos para las Ciencias Sociales
9.4. Métodos generales y métodos concretos
9.5. Antecedentes de los métodos generales y relación con las Ciencias

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sociales
9.6. Métodos generales: su aplicación a las Ciencias Sociales
9.7. Aplicación de algunos métodos concretos a Ciencias Sociales
9.8. Los métodos y el uso estratégico de los procedimientos como contenidos del currículo
9.9. Métodos y recursos
Resumen
Criterios para la autoevaluación
Actividades

10. ***Recursos didácticos y materiales curriculares para las Ciencias Sociales en la educación infantil***

Investigación: elección y aplicación de materiales curriculares
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: el uso ajustado de los recursos
10.1. Concepto y tipos de recursos
10.2. Recursos en el centro escolar
10.2.1. Clasificación de los materiales
10.2.2. Funciones de los materiales
10.3. Los recursos didácticos y los materiales curriculares
10.3.1. Materiales curriculares en el aula
10.3.2. La elaboración de materiales curriculares
10.3.3. La elección de materiales curriculares
10.4. Recursos materiales: medios en soporte papel
10.4.1. El libro y el periódico
10.4.2. Recursos icónicos. Representaciones espaciales
10.5. Recursos materiales: medios audiovisuales e informáticos
10.6. Recursos externos al centro escolar
10.6.1. Los recursos del entorno
10.6.2. Los recursos de animación social
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

11. ***La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil***

Un caso real: Cuestionario de evaluación inicial
Reflexiona
Objetivos del capítulo y relación con las competencias
Introducción: evaluar los aprendizajes en Ciencias Sociales en la educación infantil

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.1. La evaluación
11.2. Funciones de la evaluación en educación infantil
11.3. Didáctica de las Ciencias Sociales y evaluación
11.4. La programación de la evaluación de las Ciencias Sociales en EI
11.5. La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil
11.6. La evaluación de la programación de las Ciencias Sociales. La autoevaluación
Resumen
Criterios para autoevaluación
Actividades

Apéndice

Bibliografía

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Abreviaturas

Sobre la materia Aprendizaje de las Ciencias Sociales

ACCSS: Aprendizaje de las Ciencias Sociales
CCSS: Ciencias Sociales
CESC: Conocimiento del Entorno Social y Cultural
DCCSS: Didáctica de las Ciencias Sociales
TT: Temas Transversales

Sobre los Grados

ECTS: Créditos europeos (European Credit Transfer System)
CB: Competencias Básicas
Fb: Competencias de Formación básica
DD: Competencias didáctico-disciplinares
E: Competencias Específicas de la materia Aprendizaje de las Ciencias Sociales

Sobre el sistema educativo

LGE: Ley General de Educación
LOE: Ley Orgánica de Educación
LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
CP: Colegio Público
CPEIP: Colegio Público de Educación Infantil y Primaria
CRA: Colegio Rural Agrupado
EI: Educación Infantil
EP: Educación Primaria
EGB: Educación General Básica
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
MRP: Movimientos de Renovación Pedagógica
PE: Proyecto Educativo.
PEC: Proyecto Educativo de Centro
SE: Situaciones Educativas
UD: Unidad Didáctica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Otras*

  LR: Lectura Recomendada. Invita expresamente al estudiante a la consulta del documento que acompaña.
  *: Indica que hay un link en la bibliografía online que permite consultar la cita.

Aclaración de los términos más usados en este libro

- *Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza de las Ciencias Sociales y de la Matemática:* Bloque didáctico disciplinar de las Directrices de Planes de Estudios para la formación de maestros de EI.
- *Aprendizaje de las Ciencias Sociales:* Asignatura troncal de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de maestros de EI.
- *Conocimiento del entorno:* área del currículo de EI.
- *Conocimiento del entorno Social y Cultural:* subárea del anterior.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Introducción

El aprendizaje de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil

La conversión en Grados de los títulos de Maestro, merced a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto el éxito de una pretensión largamente esperada, y el reconocimiento de la exigencia que debe tener la formación inicial de los docentes desde los primeros niveles del sistema educativo.

La formación de maestros de Educación infantil –profesión docente regulada según la Ley Orgánica de Educación 2/2006– se rige por del RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y por la Resolución de 17 de diciembre de 2007 que establece las condiciones que serán de aplicación a todos los Planes de Estudios de Maestro en Educación Infantil.

Los objetivos del Plan de Estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil responden a los requisitos exigidos en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre.

Estos títulos tienen una duración de 240 créditos europeos (en adelante créditos ECTS), y tienen que incluir, como mínimo, 100 ECTS en competencias de Formación básica y 60 ECTS en competencias de carácter Didáctico Disciplinar: Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza de las Ciencias Sociales y de la Matemática, Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura y Música, Expresión Plástica y Corporal.

El *Aprendizaje de las Ciencias Sociales* aparece por tanto integrado dentro de un bloque que, por otra parte, se corresponde con el área de Conocimiento del entorno en el Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil.

Son por tanto ambos documentos los que proporcionan las pautas legales para la formación de maestros de Educación infantil en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales en los nuevos Grados.

Esta formación se desarrolla en la mayoría de las universidades a través de una materia o asignatura de 6 créditos ECTS y carácter obligatorio. Se cursa generalmente en 2.° o 3.^{er} curso, después de haber conseguido una parte importante de las competencias de Formación básica.

Por esa razón este texto estará ajustado a una dedicación aproximada de 150 horas de trabajo (6 ECTS × 25 h). En un aula y en actividades presenciales, alrededor de 60 horas estarían dedicadas al estudio de los temas y las 90 restantes a la realización de actividades, lecturas recomendadas y trabajos prácticos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El Anexo I del RD 1393/2007, en lo relativo a las *Competencias generales y específicas* que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, dispone que se garanticen como mínimo las siguientes competencias básicas (CB):

- CB1: Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en las áreas de estudio que parten de la base de la educación secundaria general, y se hayan completado hasta un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluyen también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia del campo de la educación.
- CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del campo de la educación.
- CB3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos significativos del ámbito de la educación para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a sus compañeros de profesión como a la sociedad en general y a los padres de sus alumnos en particular.
- CB5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Es asimismo indispensable incorporar las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento y el Consejo Europeo, de 18 de diciembre de 2006. De estas competencias deben ser tenidas especialmente en cuenta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales las enunciadas como "Aprender a aprender", "Las competencias sociales y cívicas" y "La conciencia y la expresión culturales".

En último lugar, las competencias que legalmente deben alcanzar los futuros maestros en educación infantil en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los nuevos Grados están entre las de la Orden ECI/3854/2007.

Dentro de las competencias de formación básica (Fb), el aprendizaje de las Ciencias Sociales podría contribuir notablemente a progresar en las siguientes:

- Fb1: Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, y el juego simbólico y heurístico.
- Fb2: Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
- Fb3: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad;

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

- Fb4: Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Fb5: Dominar las técnicas de observación y registro.
- Fb6: Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- Fb7: Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Fb8: Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

Es en el apartado Didáctico y Disciplinar (DD), "Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza de las Ciencias Sociales y de la Matemática" donde se encuentra la mayor parte de las competencias de aprendizaje de las Ciencias Sociales. No todas deben aplicársele necesariamente, dado que otras materias se ocupan a su vez de ellas. Por tanto, y considerando las especificidades del Aprendizaje de las Ciencias Sociales (ACCSS), las competencias que habrá que desarrollar serán:

- DD1: Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes
- DD2: Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.
- DD3: Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.
- DD4: Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.
- DD5: Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

Es preciso finalmente adaptar estas competencias y establecer sus capacidades para una asignatura como la anteriormente descrita. Teniendo en cuenta las características más frecuentes de esa asignatura, las *Competencias Específicas (E)* propias de la titulación, especialización y perfil que ha de adquirir el estudiante con ella serán:

- E1: Comprender los principios básicos de la didáctica de las Ciencias Sociales y analizar su implicación en la EI.
- E2: Conocer las finalidades y los fundamentos del currículo de Ciencias Sociales de esta etapa.
- E3: Conocer las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

correspondientes.

- E4: Conocer y comprender la trascendencia social y cultural de algunos acontecimientos y etapas de la historia.
- E5: Adquirir nuevos conocimientos sobre el pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos, en diversos países y culturas en el mundo actual, y su evolución a lo largo de la historia.
- E6: Lograr y probar la capacidad de seguir acrecentando estos conocimientos toda su vida.
- E7: Elaborar propuestas didácticas adecuadas al entorno escolar, especialmente las relativas a la educación en valores y al desarrollo sostenible.
- E8: Promover el conocimiento, el interés y el respeto del medio social y cultural y los recursos educativos que proporciona, a través de proyectos didácticos.

Este libro está concebido para su uso como manual. Se articula en tres partes, cada una de las cuales se dedica preferentemente a un grupo de competencias específicas, aunque se trabajan también otras competencias básicas.

En la primera parte, capítulos 1, 2 y 3, dedicada al Aprendizaje de las Ciencias Sociales y la formación de maestros de Educación Infantil. Se trabajan principalmente aspectos teóricos y prácticos de las competencias E1, 2, 4, 5 y 6.

En la segunda parte, capítulos 4 y 5, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela infantil, se aborda y desarrolla fundamentalmente la competencia E3.

La tercera parte, capítulos 6 a 11, trata sobre la programación del aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela infantil, y se dedica a desplegar teórica y prácticamente las competencias E7 y 8, sobre la base de las desarrolladas previamente.

Cada capítulo comienza con un caso real o un texto alusivo al contenido del mismo, seguido de una reflexión para abordarlo con interés.

A continuación, se enuncian los objetivos específicos del capítulo, y en su formulación se relacionan con las *competencias específicas* de forma más detallada.

Dentro de cada capítulo se proponen diversos ejemplos y documentos que ilustran la teoría allí expuesta, y se aconseja la lectura de algunos artículos relativos al tema que se desarrolla. Para invitar expresamente al estudiante a la consulta del documento se añade "LR" (Lectura Recomendada) a la referencia bibliográfica, por ejemplo (LR) (MEC, 1980). Todas las lecturas que se recomiendan o se citan se pueden encontrar en la bibliografía y un asterisco (*) indica que hay un link.

La editorial publica el listado completo de las fuentes bibliográficas empleadas en este libro en la página web www.sintesis.com. Allí encontrarán los enlaces a las direcciones URL de los artículos y webs recomendados. Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga.

No obstante, el texto contiene algunas direcciones URL que se han considerado sustanciales allí donde están, además de en el listado completo.

Los capítulos finalizan con un resumen, unos criterios de autoevaluación y un

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conjunto de actividades que están pensadas para mejorar y consolidar los objetivos del tema y conseguir los resultados propuestos, aunque, sin duda, el éxito y el aprovechamiento dependen ante todo del interés con el que se acometan las tareas indicadas.

En el libro se utiliza el género gramatical masculino por defecto y por economía de medios, sin que ello suponga menoscabo de la labor, predominantemente femenina por otra parte, de las maestras de Educación Infantil. Además, a muchas de ellas se debe gran parte de las experiencias contenidas en este libro. Vaya por tanto desde aquí mi agradecimiento por su cooperación.

Agradezco también la colaboración desinteresada de la profesora Inés Ortega Cubero, de la Universidad de Valladolid, que es la autora de los dibujos que aparecen en el libro. Ella los dibujó para la primera versión de este libro en 2003, cuando aún no había completado su formación como docente, pero ya demostró una gran sensibilidad para los aspectos didácticos, que afortunadamente la han conducido a esta actividad profesionalmente.

Por último deseo expresar mi gratitud y reconocimiento a todos mis compañeros de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente a aquellos con los que compartí el nacimiento de la Asociación, hace casi treinta años. Sin el trabajo desarrollado por todos a lo largo de estas tres décadas, no hubiera sido posible este libro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE I:

APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1
Las Ciencias Sociales y la educación infantil

Tres lecturas para ilustrar un cambio

Hace 40 años

"Por una nueva escuela pública". María Antonia Pujol, *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento n.° 1, octubre de 1975

> El Parvulario constituye un período de especial importancia y necesidad… Ésta ha de lograr el desarrollo orgánico de la personalidad del niño en los aspectos neurofisiológicos, mentales, sociales y afectivos, a partir de la realidad social.
>
> Para definir la función del Parvulario no nos será posible partir de la realidad actual, dado que la diversidad de intereses y de planteamientos que permiten la existencia de centros de todo tipo impide obtener de ellos una referencia clara para definir qué es y qué tiene que ser un Parvulario. Frente a esta realidad tan poco clara, consideramos que para el niño es del todo necesaria una buena educación sistematizada, ya que por medio de la educación se resuelven para él los problemas de desarrollo físico y su vida de relación con el medio ambiente, se forman los hábitos y las costumbres de su vida social, se desarrollan sus intereses, los hábitos de trabajo, la capacidad organizadora y la misma voluntad infantil en esta etapa de su vida. La importancia de tal herramienta educativa, del aprendizaje, surge del hecho que asegura al niño la capacidad de avanzar según las propias fuerzas, percibe cuanto va acumulando y llega a unos resultados de trabajo: lo cual ayuda al desarrollo total del niño. Por tanto, la educación del niño en esta edad adquiere unas connotaciones propias.
>
> La educación preescolar no es una prolongación por abajo de la EGB. Por el contrario, el niño pequeño, en función de su edad y del consiguiente desarrollo neurofisiológico, pasa por unos períodos óptimos para diversos aprendizajes. Pertenece al Parvulario saber utilizar debidamente este período óptimo. De ahí que convenga adoptar una metodología educativa científica y una actividad constante organizada.

Hace 23 años

"Educación infantil: primeros pasos". J. Jiménez y J. L. Bernal. *Cuadernos de Pedagogía.* 203, mayo de 1992.

> Análisis de la implantación de la Reforma en el segundo ciclo de la educación infantil y del establecimiento del currículum de los dos ciclos de esta etapa. Se indican las dificultades de su aplicación en el primer ciclo, los ámbitos de experiencia y los principios fundamentales. También se incluye una serie de orientaciones para proyectos curriculares de etapa.
>
> La educación infantil constituye la etapa educativa que atiende a los niños desde su nacimiento hasta que empiezan la escolaridad obligatoria (6 años). Tiene en cuenta, sobre todo, la importancia de la familia en estas edades y se configura en dos ciclos: - 1° ciclo: 0 a 3 años. - 2° ciclo: 3 a 6 años. Mientras el MEC y las distintas Administraciones educativas se responsabilizan del segundo ciclo, los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> posibles convenios con Ayuntamientos, Diputaciones u otros organismos públicos serán los que generen los centros que impartan el primer ciclo. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. El modelo de Escuela Infantil se concreta en una etapa educativa con un sistema propio de enseñanza, importante por sí mismo y no como preparación para la educación básica, eliminando el término de preescolar con todas las connotaciones de "preparación para la escolaridad" que conlleva. Los contenidos se organizarán en áreas, que se abordarán a través de metodologías globalizadoras y aprendizajes significativos, destacando el juego como un elemento fundamental. Sigue siendo voluntaria, aunque los poderes públicos procurarán satisfacer la demanda de plazas en este nivel.

Hoy

Plataforma en defensa de la educación infantil 0-6. Noviembre-2014*

DECÁLOGO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Defendemos la educación infantil porque…

1. Porque creemos que los más pequeñ@s son los más importantes, abogamos por la dignidad de la educación infantil 0-6 y su consideración como etapa educativa única y con identidad propia. …Pedimos la inclusión completa de la etapa 0-6 en el Sistema Educativo General, en igualdad de condiciones con el resto de etapas…
2. Porque creemos que la etapa completa no puede ser sino educativa, los centros donde se imparta la etapa, al igual que sus profesionales, deben depender exclusivamente de Administraciones Educativas…
3. Porque creemos que el desarrollo del ser humano es un proceso que parte del interior del individuo en interacción con el entorno, apostamos por construir entre tod@s un currículo global, integral, laico, participativo e inclusivo que esté centrado en los Derechos y Necesidades Infantiles.
4. Porque creemos que cada niñ@ es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, tenemos que desarrollar un currículo contextualizable en los centros, fundamentado en el ser, en el estar…
5. Porque creemos que la etapa completa debe estar en un mismo centro…
6. Porque creemos que las ratios actuales son una forma de violencia estructural para las criaturas, exigimos la inmediata bajada de las mismas, en los términos que propone la red de atención a la infancia de la Comisión Europea…
7. Porque creemos que todos los momentos, en las distintas edades de la etapa, son igualmente educativos, defendemos que, como mínimo sean Maestr@s y/o Técnic@s Superiores de educación infantil quienes den respuesta a la calidad educativa que conllevan y requieren…

Estos textos son, por su orden, las introducciones de dos artículos pertenecientes a fechas distintas de nuestra historia reciente y una plataforma en Internet. El primer texto tiene 40 años y el segundo 23. En el primero se habla aún del Parvulario, "realidad poco

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

clara, sujeta a intereses diversos" mientras que en el segundo la educación infantil ya es una etapa educativa para niños de hasta 6 años de la que claramente se responsabilizan diversas administraciones.

Se advierte cómo los deseos y las perspectivas de los profesionales de 1975 se habían materializado en 1992, coincidiendo en los objetivos primordiales para los primeros años de vida escolar, como en la afirmación de que el Preescolar no podía ser una prolongación por debajo de la EGB. En 1992 la educación infantil se había convertido efectivamente en una etapa educativa importante por sí misma y no como preparación para la educación básica. Hace 23 años se conquistaron las bases de la educación infantil, que la proyectarían a un futuro educativo rico y muy valorado socialmente.

El tercer texto, la plataforma en Internet, es una gota en la marea actual de publicaciones y reivindicaciones que han encontrado su cauce en la Red, porque cuando la política perjudica el rumbo de la EI conseguida, aparecen la rebeldía y la reivindicación.

Este es el prodigio logrado por la educación infantil: la extraordinaria valoración conseguida en una sociedad que se ha trasformado profundamente. El otro hecho capital que nos ha acompañado en estos años es la irrupción del ordenador en nuestra vida. Ambas transformaciones van a aflorar reiteradamente en este tema que trata sobre cómo aparecen las Ciencias Sociales en la EI.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona

- ¿Conoces plataformas de defensa de la educación en general e infantil en particular? ¿Qué piensas de sus argumentos y de sus reivindicaciones? ¿Te has formado una opinión sobre esto? ¿Has actuado o apoyado alguna actuación?
- ¿Has pensado en alguna ocasión cómo era la educación infantil desde la perspectiva de los adultos cuando tú estabas en ella? ¿Tienes recuerdos de esos años?
- Al elegir estudiar EI, ¿te has propuesto alguna meta educativa? ¿Qué crees que pueden aprender los niños en la escuela infantil sobre su pequeño mundo social? ¿Es realmente pequeño ese mundo?
- ¿Conoces la Declaración de Derechos de la Infancia? En la web de Amnistía Internacional está el resumen ilustrado por Quino y presentado por Mafalda. ¿Cómo piensas que se debería actuar para que los niños disfruten de su derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad, y a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer los cambios del currículo de Ciencias Sociales de esta etapa y relacionarlos con los acontecimientos y etapas de la historia reciente (E1) (E2) (E4).
- ✓ Adquirir nuevos conocimientos sobre las creencias y los movimientos sociales y políticos, en relación con la educación infantil en la España actual (E5).
- ✓ Interesarse por avanzar en estos conocimientos (E6).

Introducción: La educación infantil en el sistema educativo europeo y español; los cambios recientes en el concepto de educación infantil

La educación infantil (EI) se puede considerar al mismo tiempo un concepto y un periodo educativo. Como concepto implica un modo de entender la educación más allá de los límites cronológicos (Castillejo, 1994) en una etapa que es decisiva en la vida del niño, una etapa que requiere un tratamiento específico para asegurar su proceso de maduración.

En el "Informe Mundial de la Unesco Hacia las sociedades del conocimiento" (Unesco, 2005) se concede una gran importancia a la educación de la primera infancia, una educación que durante mucho tiempo se ha dejado en manos de las familias. La atención prestada a esta etapa de la vida ha aumentado internacionalmente en los últimos años, y cada vez se admite más el valor que tiene un entorno estimulante en los primeros años de vida.

Esta etapa educativa ha experimentado muchas transformaciones en época reciente (González y Torres, 2008): ha incrementado espectacularmente sus tasas de escolarización tras abandonar su carácter exclusivamente asistencial, y ha visto mejorar sensiblemente la cualificación de su profesorado. La educación de los niños de 0 a 6 años es una parte crucial y en rápida expansión de los sistemas escolares europeos, que se debe en parte a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, constituyéndose así en un medio esencial tanto para la igualdad de género como para fomentar la igualdad de oportunidades de los niños.

El cambio en el concepto de la educación infantil se ha manifestado sobre todo en la consideración de que la educación en la infancia no puede ser una responsabilidad exclusivamente privada, de la familia, sino una responsabilidad socialmente compartida y tutelada por los poderes públicos. Esta tendencia se puede observar en las recientes políticas educativas de los países europeos, especialmente en los nórdicos. No obstante, las exigencias económicas que para un país implica la implementación de una educación pública y de calidad en esta etapa han hecho retroceder en ocasiones el concepto al modelo asistencial, más barato y menos exigente con la formación de los profesionales de la educación.

Educación infantil es la denominación que da la Ley General de Ordenación del sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 1990) y que sigue vigente tras la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MEC, 2013), a la etapa educativa que abarca los seis primeros años de la vida del niño.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anteriormente a esta etapa se la conocía como preescolar, pero además de cambiar el nombre a la primera fase de la vida escolar de los niños, la LOGSE aportó mucho más, puesto que fue la que introdujo el nuevo concepto de educación infantil. El cambio se empezó a apreciar en iniciativas que tuvieron lugar a mediados de los años ochenta. El Plan Experimental de EI que llevó a cabo el Ministerio de Educación y Ciencia permitió conocer y analizar la tarea educativa de guarderías y centros de EI, centros que cumplían, en algunos casos, una función asistencial. Tal conocimiento llevó a reconocer la importancia de la etapa de 0 a 6 años, su entidad propia, así como la necesidad de replantear la función educativa de los centros de EI para favorecer el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de los niños.

Se proyectó en consecuencia una EI concebida como un proceso de cooperación entre niños y adultos, que no se basaba en la transmisión de saber de los adultos, sino en la construcción conjunta del conocimiento. La tarea educativa había de implicar a todas las personas que componen el mundo social del niño así como a su entorno.

El educador se transformaba en el agente potenciador de este proceso, en el que se habían de involucrar desde las familias hasta la sociedad entera, desde el centro escolar hasta el espacio-entorno en que se desarrolla la vida de los niños.

Es importante resaltar igualmente, como parte del cambio de concepto de la EI, que esta va a ser considerada como compensadora de las desigualdades y carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico (MEC, 1984).

La educación infantil tiene que tener una estrecha relación con la educación primaria, pero no se trata de una relación de subordinación. La EI tiene su estatuto propio, su razón de ser específica. Pero, al mismo tiempo, la educación infantil tiene que garantizar un tránsito adecuado a la educación primaria, asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación (MEC, 1991).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1.1. Las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil

Los contenidos del currículum están estrechamente vinculados a los presupuestos teóricos implícitos en las metas y finalidades generales de la etapa, y en cada momento de nuestra reciente historia lo han ido reflejando, muy especialmente en todo lo relativo a las Ciencias Sociales (CCSS).

La definición de metas y la subsiguiente elección de los contenidos del currículo se relacionan con el problema de acentuar los aspectos cognitivo-intelectuales o los afectivo-sociales, dicotomía por otra parte teórica, pues ambos aspectos están siempre presentes y su distinción se basa en cómo se enfatiza y da importancia a cada uno de ellos en cada momento (De la Orden, 1994).

En los documentos de las distintas etapas por las que ha pasado, primero la educación Preescolar, luego la educación infantil, se comprueba que se va alejando progresivamente de los contenidos "académicos", acercándose en cambio a contenidos

relacionados con la vida del niño y con su medio en los primeros años escolares.

Estos contenidos han ido adaptándose a las posiciones teóricas dominantes en cada momento, predominando actualmente las piagetianas y las relacionadas con el aprendizaje significativo.

1.2. Las Ciencias Sociales de preescolar a educación infantil: la LGE

La Ley General de Educación de 1970 que implantó la Educación General Básica (MEC, 1970a) dispuso un preescolar no obligatorio, dividido en dos etapas, el jardín de infancia para niños de dos y tres años y la escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco, donde la formación "comprende juegos, actividades de lenguaje… expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

La experiencia y la reflexión pedagógica de la década de los setenta, junto con las transformaciones experimentadas en esa década, provocaron una revisión de la ordenación escolar en 1981 para adecuarla a las nuevas necesidades sociales, revisión que incluyó la regulación de las enseñanzas de Preescolar y de Ciclo Inicial de la Educación General Básica (EGB).

La regulación de las enseñanzas de preescolar se realizó de acuerdo con las directrices pedagógicas que habían inspirado la renovación del ciclo inicial de la EGB (MEC, 1981). La educación preescolar no se concebía como una etapa independiente y de características propias, sino como una etapa que preparaba a los escolares para comenzar la EGB.

La Ley General de Educación fue poco explícita en cuanto a contenidos relacionados con Ciencias Sociales en las escuelas de párvulos: dispuso una formación que "comprende juegos, actividades de lenguaje… expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales" (MEC, 1970a).

Mucho más precisas fueron las Orientaciones pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios de la Educación General Básica (MEC, 1970b) que recogían entre otros objetivos generales "…el desarrollo de la capacidad de observación", así como "…la adquisición de un conjunto de conocimientos que familiaricen al alumno con la realidad y el mundo natural y social que le rodea", y "…la incorporación y desarrollo de actitudes básicas y de conductas deseables para facilitar la adaptación e integración del alumno en la sociedad y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad".

Decía aquel documento que en la primera etapa de la EGB, en el Área de Experiencia, se habían de integrar de modo global la iniciación a las Ciencias Sociales y de la Naturaleza, proporcionando la ocasión para poner en contacto a los escolares con la realidad circundante e iniciarlos en la observación y en la experimentación elemental y directa. Pretendía también despertar actitudes de convivencia y el sentido de responsabilidad y de pertenencia a la comunidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Así pues las "Orientaciones" adoptaron por una parte un modelo de currículo que partía de las características psicológicas y madurativas de los niños que comenzaban su escolaridad, y por otra parte abandonaban el viejo currículo con asignaturas de Geografía e Historia, adoptando el modelo anglosajón que bajo la denominación de Ciencias Sociales agrupaba a un conjunto de conocimientos que detallaba más adelante y que actualmente conocemos bien.

La aplicación del documento se podía acomodar a situaciones diversas, al señalar que "Por su carácter instrumental, pueden seguirse diversas opciones, aquellas que mejor se adapten a las peculiaridades del centro escolar y de su medio, siempre y cuando se propongan los objetivos señalados y conduzcan al mismo tiempo de manera gradual a la adquisición de nociones generales, precisas para su posterior formación" (MEC, 1970b).

Las sugerencias metodológicas advertían que "Es de singular importancia el contacto con el medio ambiente mediante salidas al campo y visitas en la localidad. Unas y otras deben ser cuidadosamente preparadas y motivadoras de trabajos de carácter complementario o de ampliación. Los aspectos susceptibles de desarrollo en estas salidas son muy variados, así como la recogida de material de todo tipo para su estudio y clasificación" (MEC, 1970b).

El poder de iniciativa que se abría para los maestros era importante, por más que la rigidez imperante a la hora de marcar objetivos coartara con frecuencia su desarrollo. No obstante, los años setenta fueron fructíferos, y numerosos grupos de renovación pedagógica animaron el panorama educativo y aprovecharon las oportunidades que les brindaba la tímida apertura del sistema.

Los contenidos de la primera etapa de EGB se presentaron en dos opciones indicativas, advirtiendo que no eran las únicas posibles, y que fuese cual fuese la selección que se hiciera de tópicos y unidades, el criterio que debía presidirla era el de poner a los alumnos en contacto con el mundo social y el de la naturaleza.

Por lo que se refiere al medio social, lo destacable es que los entonces llamados tópicos partían del entorno más cercano al niño, proponiendo temas en los cuales se podían llevar a cabo experiencias directas: "Nuestra Escuela, Nuestra casa, La ciudad o pueblo en que vivimos, Edificios importantes del pueblo o ciudad, La familia, Participación en la vida familiar, El hombre trabaja, Las personas se necesitan entre sí, Convivencia humana en la familia, en la escuela, en el pueblo, Nuestra patria". Excepto este último, los restantes temas admitían ser tratados con un talante educativo nuevo y distinto, circunstancia esta que fue aprovechada por muchos maestros, como se ha apuntado antes.

La llamada Opción B, incluso, decía que "Esta opción tiene por objeto el estudio del medio y de la realidad circundante y partirá siempre del estudio de la localidad. En sus aspectos sociales, geográficos, históricos y culturales, se tratarán temas que aborden el medio ambiente, partiendo de la observación directa del contorno para ir incrementando paulatinamente los aspectos de contenido y profundidad" (MEC, 1970b). No olvidemos que es una opción que concierne a toda la primera etapa, hasta el quinto curso de EGB, sin embargo, es interesante el recurso al medio ambiente como núcleo de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la observación y la experimentación. Los tópicos que en este caso proponía para el primer nivel eran: Tu familia, Tu participación en la vida familiar, Tus compañeros, Tu casa, La calle, El pueblo en que vives, Tu escuela, Tu participación en la vida de la escuela, Las vacaciones, Tu patria. (LR)* (MEC, 1970b).

Diez años después, cuando los programas renovados para la EGB revisen los niveles y contenidos en los diferentes ciclos del sistema educativo, por primera vez se regularán los correspondientes a preescolar y se harán depender de los del ciclo Inicial. (LR)* (MEC, 1981). El ciclo inicial de la primera etapa de la EGB correspondía a los dos primeros años, y en el currículo seguía existiendo el Área de Experiencia Social y Natural. Las enseñanzas se expresaban en forma de objetivos. Formaban el área tres bloques temáticos, de los cuales el primero, el Conocimiento de sí mismo, tenía un contenido propio del área de Ciencias Naturales, e incluía algunos objetivos sociales objetivos sobre nociones espaciales y temporales básicas.

En el segundo bloque temático, Conocimiento del medio, se relacionaban estrechamente aspectos sociales y de naturaleza, aunque en su mayor parte los contenidos se referían también a la segunda.

El tercer bloque temático, Desenvolvimiento en el medio, desarrollaba los contenidos propios del medio social, con una aproximación al mundo del niño que parte de su propia casa, ampliando progresivamente el espacio de referencia hasta el espacio-nación.

Los temas incluidos en este tercer bloque se asemejan a las opciones A y B de las "Orientaciones" de 1970 citadas anteriormente: Con quién vivimos, La casa donde vivimos, El juego y el trabajo con los compañeros y amigos: la clase, el colegio, La calle, Las personas trabajan, Juegos y diversiones, Viajes y excursiones, Los medios de comunicación, El consumo de bienes y servicios, pero su contenido se completa con una detallada formulación de objetivos.

La regulación de las enseñanzas de preescolar se realizó de acuerdo con las directrices pedagógicas que habían inspirado la renovación del ciclo inicial de la EGB. Las enseñanzas mínimas del Conocimiento del Medio en preescolar estaban aquí también expresadas en forma de objetivos y perseguían fundamentalmente la socialización del niño y la formación de hábitos, actitudes y valores.

Un rápido repaso del contenido pone en evidencia la subordinación de los contenidos de preescolar con respecto al ciclo inicial; las diferencias entre ambos se aprecian en los objetivos de cada nivel. En preescolar el espacio objeto de las enseñanzas mínimas se extendía solo hasta el pueblo. Y se insistía más en el aprendizaje de comportamientos socialmente aceptables. Pero los bloques de contenido eran los mismos que los del ciclo inicial, y las semejanzas mayores que las diferencias.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1.3. Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio en la educación infantil: la LOGSE

Los cambios introducidos por la LOGSE (MEC, 1990) en el concepto de EI se reflejaron en el conjunto de documentos conocidos como diseño curricular (DC).

En el diseño curricular de EI (DCI), la organización del currículo en áreas y los contenidos de estas tenían un carácter netamente diferente al de la educación primaria (EP), y los objetivos para la EI respondían a la autonomía real que se quiso dar a este nivel. Ambas compartían los objetivos de desarrollo de la autonomía personal del niño y la capacidad de actuar en ámbitos sociales en los que se integraba, con confianza pero con conciencia de sus posibilidades y limitaciones. Se diferenciaban en los grupos sociales de pertenencia, que en la EP se extendían a colectividades más amplias y más abstractas. Compartían la observación y exploración del entorno inmediato, pero la EI persiguió más el fomentar la curiosidad, el interés, el respeto, el aprecio; la EP trató de proporcionar a los alumnos los rudimentos de la aproximación científica al análisis del medio, y de fomentar una actitud indagadora, sensible y respetuosa con distintos puntos de vista pero crítica ante los distintos aspectos de la actuación humana. (MEC, 1992).

Al comparar los currículos de Infantil y Primaria, no son precisamente los contenidos conceptuales los que marcaron las diferencias citadas, sino los contenidos procedimentales y actitudinales.

El currículo de EI se estructuraba en torno a tres áreas o ámbitos de experiencia: el área de Identidad y autonomía personal, el área del Medio físico y social y el área de Comunicación y representación, cada una de ellas con sus objetivos generales de etapa, y contenidos expresados en forma de conceptos, procedimientos y actitudes.

El área del Medio físico y social (LR) (MEC, 1992) se proponía facilitar el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño en la EI, su socialización en relación con grupos sociales de su entorno más próximo. Así lo expresaban los objetivos del área del Medio físico y social para la etapa 3-6 años del ciclo de EI, objetivos que daban una importancia tan notable a la socialización de los niños que todos excepto uno conducían a conseguir que el niño tomase conciencia de su entorno social y se sintiera parte de él.

En lo relativo a la formación de la persona, los objetivos se dirigían a estimular la iniciativa, el interés y la curiosidad en los niños, así como su espontaneidad y originalidad, y en lo social pretendieron una integración progresiva de los niños en su comunidad por medio de la participación de los pequeños en actividades y grupos diversos, variados, y en unas condiciones tales que los vínculos que aparezcan y se desarrollen posean equilibrio y fluidez, ya que no podemos imaginar unas relaciones exentas de las tensiones y conflictos propios de la vida escolar.

Los objetivos de conocimiento iban acompañados de un aspecto práctico, valorativo y sobre todo positivo del hecho social, propiciando el disfrute que pueden aportar los conocimientos nuevos a través de la acción. En cambio los objetivos relativos a habilidades diversas como observar, explorar, indagar, relacionar, planear etc., apoyaban sus logros en los de carácter personal, ya que se satisfacen en tanto que se haya conseguido desarrollar en los niños la curiosidad, el interés, la iniciativa.

Los contenidos partían de la percepción sincrética, global, del mundo circundante

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en la infancia, y por ello los objetos, espacios, personas y grupos más próximos al niño eran fuente de experiencias que, por medio de unas reglas de comportamiento y trabajo en el aula, y a través de la observación y la experimentación, provocarían aprendizajes significativos.

El área del Medio físico y social integraba dos aspectos asociados desde el punto de vista del trabajo en el aula, pero perfectamente distinguibles tanto por la especificidad de sus contenidos como por las disciplinas universitarias que han hecho de su estudio objeto de especialización.

El Conocimiento del Medio Físico correspondía a contenidos propios de las ciencias experimentales, y en el ámbito universitario son los especialistas de Didáctica de las Ciencias Experimentales o de las Ciencias Naturales los encargados de profundizar en su corpus teórico y de formar en él a los futuros maestros de EI.

El *Conocimiento del Medio Social y Cultural* corresponde a contenidos propios de las *Ciencias Sociales* y los especialistas universitarios que lo tienen como uno de sus objetos de estudio son los de *Didáctica de las Ciencias Sociales.*

Los contenidos propios del Conocimiento del Medio Social y Cultural se distinguían perfectamente dentro del conjunto del Conocimiento del Medio: son todos aquellos dirigidos a la formación del pensamiento social de los niños, y que se refieren a grupos, fenómenos y productos sociales, al tiempo en el que estos suceden, y a espacios transformados por el hombre.

Los contenidos que más claramente manifestaban su finalidad socializadora eran los actitudinales; ninguno se puede entender cabalmente si no es en un contexto social, quizás con la única excepción del "Interés por conocer las características y funciones de los seres vivos" que, si bien no se puede considerar independiente del contexto social, al menos parece indiferente a él. Incluso el "Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza" no se comprende si no es en una sociedad en la que estas actividades constituyen un elemento importante de la cultura del ocio.

En el extremo opuesto, los contenidos procedimentales son en su mayoría indiferentes a los propósitos socializadores, excepto cuando se les aplica específicamente a unos contenidos conceptuales (observación, percepción, clasificación, discriminación, identificación, exploración, previsión u orientación) solo adquieren sentido social, espacial o temporal, relacionados con acciones concretas, y con frecuencia se aplican a uniones perfectas entre lo social y lo natural desde una perspectiva global. Ejemplo: "Observación de los diferentes tipos de relaciones que existen entre los animales, las plantas y las personas".

Había sin embargo unos procedimientos exclusivamente destinados al desarrollo del pensamiento y las habilidades sociales, que se refieren ante todo a comportamientos en relación con los diversos grupos sociales del entorno y también están muy vinculados a la experiencia y a la acción. Ejemplo: "Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a los que se pertenece (familia, calle, escuela)".

Los contenidos conceptuales en el diseño curricular base para la educación infantil se organizaban en cuatro bloques: "Los primeros grupos sociales", "La vida en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sociedad", "Los objetos" y "Animales y Plantas". Sus propios títulos nos informaban de la naturaleza de su contenido, que era fundamentalmente social en los dos primeros. Sin embargo, en los dos restantes aparecían también contenidos conceptuales de carácter social; así, en:

> Relaciones entre los animales, las plantas y las personas:
>
> – Relación de interdependencia y equilibrio (conservación del medio, repoblación…).
> – Relación de utilidad (compañía, alimentación…).
> – El papel de las personas en los cambios, la recuperación y conservación del medio natural".

Se refiere a unas relaciones que generan actividades sociales, tanto de carácter económico laboral como de ocio, o de pura y generosa participación en la solución de los problemas de nuestro mundo; actividades que son transformadoras del espacio y que propician la aparición de grupos sociales.

Hay otros contenidos conceptuales que implícitamente contienen aspectos sociales de interés para los niños:

> Funciones y utilización de los objetos cotidianos por las personas en relación con el aseo, la comida, la manipulación de objetos (tijera, sierra, lima…), las tareas cotidianas del hogar y otros.

En este caso están implícitamente cuando las funciones y el uso son propios de grupos sociales; un ejemplo de ello sería el aprendizaje de los nombres y usos de instrumentos característicos de determinados profesionales, que es muy frecuente en las unidades didácticas en EI:

> Animales y plantas en países lejanos de interés para el niño. Distintos tipos de paisaje natural.

En cuanto a los animales y plantas en países lejanos, la referencia geográfica "lejanos" añade un matiz propio de las Ciencias Sociales a un tema esencialmente natural.

Los dos primeros bloques, "Principales grupos sociales de los que se es miembro: familia y escuela" y "La vida en sociedad", dejan claro su propósito socializador, que se manifiesta, además de en los conceptos, en los procedimientos y en las actitudes. Los contenidos conceptuales están muy relacionados con el entorno, y pueden ser objeto de experiencias, directas o indirectas, pero sobre todo muy vivas, relacionadas con las vivencias de los niños y con sus conocimientos previos, adaptables a sus intereses, y susceptibles de ser trabajadas aprovechando el valor del grupo-aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1.4. Ciencias Sociales y conocimiento del entorno en EI: Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La LOE (2006a), que fue concebida de acuerdo con los objetivos educativos planteados por el proceso de construcción europea, entiende la formación como un proceso que se desarrolla durante toda la vida.

Este concepto y algunos aspectos de la Ley son fundamentales desde la perspectiva de las CCSS, como el hecho de que la LOE conceda una importancia fundamental a los principios de la educación que conducen a la transmisión de valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

1.4.1. Las competencias básicas

La inclusión de las *competencias básicas* entre los componentes del currículo constituyó una de las principales novedades de la LOE, que debía permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes y reforzar el aprendizaje a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo.

En el currículo de EI de la LOE no aparecen *competencias básicas,* sí en el de educación primaria. En la LOMCE aún no se han fijado las enseñanzas mínimas de EI, pero la ley prevé la inclusión en ellas de las competencias básicas; en efecto, si en EI se sientan las bases del posterior desarrollo de las competencias básicas, convendría introducirlas en la EI por varias razones:

1. El Anexo del RD 1630/2006 que regula la EI (LR) (MEC, 2006b) y que sigue aún vigente dice que:

   > La educación infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en estrecha cooperación con las familias. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de *competencias* que se consideran básicas para todo el alumnado.

2. La normativa del RD dispone las enseñanzas mínimas, pero no obliga a quedarse en esos mínimos, sino que desde la concepción de currículo abierto y flexible permite introducir concreciones y detallar más el currículo, y esto podría hacerse fácilmente desde las competencias básicas.
3. Debemos tener en cuenta la necesidad de coordinar, desde los centros escolares, las etapas y los ciclos, y parte de esa coordinación puede residir en estas competencias básicas.
4. El enfoque metodológico en EI que promueve el currículo LOE deja patente el carácter procedimental y actitudinal de la etapa, como se analizará más adelante. Para asegurar esos aprendizajes es necesario trabajar el desarrollo de habilidades y competencias específicas básicas ajustadas a las edades y formas de aprender de los alumnos de EI. Curiosamente, como señala Gimeno (2009), en las competencias aparecen elementos conceptuales,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

procedimentales y actitudinales cuya mención se ha abandonado en el currículo.

Introducir las *Competencias* en el currículo de EI depende del concepto de competencias que se esté aplicando. Aunque en el lenguaje diario utilizamos y entendemos el término "competente", no está tan claro el de "competencia" (Gimeno, 2008); es una cualidad que se adquiere pero también precisa ser demostrada ante una demanda externa, define las capacitaciones que se deben conseguir pero también tiene que tener una proyección práctica, de utilizarse con éxito.

En la educación infantil ya se está programando por competencias; lo atestiguan numerosos documentos muy fundamentados y contrastados en la práctica de las aulas. Lo explican muy bien los maestros de la escuela de educación infantil "Gloria Fuertes" de Olvera (Cádiz) (Muñoz Cruces (coord.), 2010)

> Resultaría curioso pensar que no se tratan las competencias en Infantil, cuando precisamente es ésta la etapa en donde se modelan los prerrequisitos necesarios para futuros aprendizajes de creciente complejidad; aquí siempre se ha trabajado para que el niño vaya desarrollando su psicomotricidad y su creatividad así como un conjunto de habilidades y destrezas, que le será imprescindible en el futuro para tareas más elaboradas. Puede que sí, que tal vez se incluya como novedosa la competencia digital, que toma especial relevancia en el último curso del segundo ciclo, pero las otras siete se llevan tratando "desde siempre".
>
> En Infantil no se enseñan normas sociales, se aprende a convivir; no se enseñan los colores, se utilizan; no se explica cómo se coge el lápiz, se enseña a cogerlo todas las veces que haga falta; etc. Así podríamos seguir. Con la educación en competencias se pretende que el niño sea el protagonista de los procesos de aprendizaje, se pretende partir de sus ideas básicas, intereses y capacidades y contextualizarlo en su entorno inmediato.

También otra maestra (Tejada, 2008) señala que, si por competencia básica se entiende la capacidad del niño de poner en práctica, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes, será posible trabajar con competencias, ya que así consideradas estarían estrechamente ligadas al curso de la vida y de la experiencia, se lograrían y mejorarían a lo largo de las diferentes etapas educativas en un proceso que ha de ser secuenciado.

Las competencias básicas contenidas en el Anexo I del RD (2006c), de enseñanzas mínimas de la educación primaria enumeraban ocho competencias básicas que se definían desde sus resultados posibles al final de la educación obligatoria.

Días después se publicó en el *Diario Oficial de la Unión Europea* la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (UE, 2006) que no coincidían exactamente con las anteriores, y que se han incorporado a la legislación vigente con la LOMCE en el RD 126/2014 del currículo de EP.

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Veamos cómo podrían entenderse en la educación infantil, prestando atención a los aspectos más cercanos a las *Ciencias Sociales (en cursiva):*

1. *Competencia en comunicación lingüística:* comporta el dominio de la lengua oral y escrita en *múltiples contextos;* en EI estaría relacionada con el desarrollo y uso adecuado de las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, pero también iniciarse en el conocimiento y uso de las convenciones y *normas sociales* relativas al uso del lenguaje. En nuestro ordenamiento incluye la comunicación en lengua materna y en lengua extranjera.
2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:* conlleva utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y *social*– los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y *producir información, para resolver problemas en situaciones cotidianas y para tomar decisiones.* En EI se inicia con las habilidades matemáticas básicas que permitirán a los niños construir su pensamiento lógico, necesario para el desarrollo progresivo de esta competencia. La competencia básica en ciencia y tecnología supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe, para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal, y la utilización de *valores* asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico, incluyendo el *uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable,* y *la protección de la salud individual y colectiva* como elementos clave de la calidad de vida de las personas. En EI se trata de desarrollar las primeras habilidades y destrezas necesarias para interpretar la realidad, *incluida la social,* y puede y debe incluir todos los aspectos relacionados con los *valores* mencionados.
3. *Competencia digital:* implica ser una persona autónoma, eficaz, *responsable, crítica y reflexiva* al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes y en la *valoración de la información disponible.* En EI se inician las habilidades para buscar, obtener, procesar y *comunicar la información* y transformarla en conocimiento, utilizando cada vez de forma más habitual el ordenador y *los medios audiovisuales.*
4. *Competencia para aprender a aprender:* significa tener conciencia y control de las propias capacidades, y sentimiento de competencia o eficacia personal; incluye el manejo de recursos y se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes. En EI se prepara la capacidad de aprender de forma autónoma, apoyándose en aprendizajes y experiencias

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

anteriores para utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades *en distintos contextos.*

5. *Competencias sociales y cívicas:* suponen comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. En EI se cimientan las habilidades sociales necesarias para relacionarse con los demás, conociendo e interiorizando las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia y ajustando su conducta a ellas.
6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:* competencia que desarrolla la autonomía personal, que supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o *colectivos* con creatividad, confianza, *responsabilidad y sentido crítico.* En EI es la más indiscutible, ya que el niño afronta en esta etapa el conocimiento de sí mismo y lo va construyendo a través de su interacción con el medio, con sus iguales y con los adultos, desarrollando su capacidad para actuar por iniciativa propia.
7. *Conciencia y expresiones culturales:* competencia cultural y artística que implica tanto *apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales,* como el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; en EI, *acercamiento de los alumnos al arte y manifestaciones culturales del mundo que les rodea,* y desarrollo de sus capacidades creativas.

1.4.2. Los contenidos de las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil de la LOE

El currículo de EI está regulado por el Real Decreto 1630/2006 y hasta la fecha no lo ha sido en la LOMCE. En la LOE se define la EI como una etapa educativa con identidad propia, se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la EI y en su Anexo establece el currículo del segundo ciclo, del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en ese Real Decreto. La regulación incluye los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, así como una agrupación en bloques que se propone presentar los contenidos de forma coherente.

Una de las finalidades de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo social de los niños; en ambos ciclos deberá atender al *desarrollo de las pautas elementales de convivencia y relación social,* así como al *descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.* Se exponen así las dos finalidades primordiales desde el ámbito de las *Ciencias Sociales* aplicadas a la educación infantil.

En el currículo del segundo ciclo de la etapa se da especial relevancia, entre otros, a los aprendizajes orientados "… a la adquisición de destrezas para realizar las actividades

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de espacios y materiales, y en el desempeño de las diversas tareas que se realizan en el aula." (MEC, 2006b, párrafo 2.°, Anexo).

Las áreas del currículo son las siguientes: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, Lenguajes: comunicación y representación. Las tres se definen como áreas de conocimiento y experiencia, sus contenidos adquieren sentido desde la complementariedad, y contienen tanto aspectos relativos al saber, como al saber hacer y al ser. Por eso todas han de ser tenidas en cuenta desde el punto de vista de las *Ciencias Sociales.*

El área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y al establecimiento de relaciones afectivas con los demás como procesos inseparables. Las experiencias de niños y niñas deben ayudarles al reconocimiento de sus características individuales y las de sus compañeros, lo que es una condición básica tanto para su desarrollo como para la adquisición de actitudes no discriminatorias, y una situación que debe ser utilizada por el profesorado para atender la diversidad y propiciar un ambiente de relaciones de respeto y la aceptación de las diferencias.

El área de Conocimiento del entorno pretende favorecer el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Se concibe el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.

El área de Lenguajes: comunicación y representación permite consolidar las relaciones entre el niño y el medio hace posible la representación de la realidad, así como la comunicación y las interacciones con los demás. Los niños aprenden a través de los lenguajes, construyen su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Los lenguajes son instrumentos imprescindibles para el desarrollo de las relaciones de respeto y la aceptación de las diferencias, y en cuanto que productos culturales, contribuyen a elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales.

Como conclusión es preciso recordar que las Ciencias Sociales, como área curricular que se extiende por toda la educación obligatoria, tiene por objeto fundamental el desarrollo del pensamiento social de los niños en todas sus etapas y facetas. En la etapa de la educación infantil esto se consigue por medio de propuestas didácticas concebidas y desarrolladas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes, y desde la complementariedad de las áreas. Todas ellas integran objetivos y contenidos encaminados al fin mencionado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resumen

Educación infantil es la denominación que da la LOGSE a la etapa educativa que abarca los seis primeros años de la vida del niño; la educación infantil se puede considerar al mismo tiempo un concepto y un periodo educativo: como concepto implica un modo

concreto de entender la educación que ha cambiado en los últimos años.

La LGE de 1970 que implantó la EGB, dispuso un preescolar no obligatorio, que fue revisado en 1981 para adecuarlo a las nuevas necesidades sociales. La educación Preescolar no se concebía como una etapa independiente y de características propias, sino como una etapa que preparaba a los escolares para comenzar la EGB. El cambio en el concepto de la EI comienza a mediados de los años 80, en que pasa a ser concebida como un proceso de cooperación entre niños y adultos, que no se basa en la transmisión de saber, sino en la construcción conjunta del conocimiento.

El currículo que concierne a las Ciencias Sociales está vinculado a los presupuestos teóricos dominantes en cada momento de nuestra reciente historia. El Área de Experiencia que engloba el Medio natural y el social aparece por primera vez en el currículo escolar español en la LGE (1970).

Los Programas Renovados (1981) regularon por primera vez las enseñanzas de educación Preescolar, subordinadas al Ciclo Inicial. Las enseñanzas mínimas acerca del Medio perseguían fundamentalmente la socialización del niño y la formación de hábitos, actitudes y valores.

Tras la LOGSE (1990), la organización del currículo de EI en áreas y los contenidos de estas tiene un carácter netamente diferente al de la EP; la EI comparte con la EP los objetivos de desarrollo de la autonomía personal del niño y la capacidad de actuar en ámbitos sociales con confianza pero también con conciencia de sus posibilidades y limitaciones. Se diferencian en los grupos sociales de pertenencia. Comparten la observación y exploración del entorno inmediato, pero la EI persigue más el fomentar la curiosidad, el interés, el respeto, el aprecio.

El currículo de EI se estructuró en torno a tres áreas: Identidad y autonomía personal, Medio físico y social y Comunicación y representación.

El área del Medio físico y social se propone facilitar el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño en la EI, su socialización en relación con grupos sociales de su entorno más próximo. Los contenidos parten de la percepción sincrética, global, del mundo circundante en la infancia.

El área del Medio físico y social integró dos aspectos inseparables: el conocimiento del medio físico y el conocimiento del medio social y cultural, con contenidos propios de las Ciencias Sociales; los contenidos del Medio Físico y Social se organizan en cuatro bloques: “Los primeros grupos sociales”, “La vida en sociedad”, “Los objetos”, y “Animales y Plantas”. Los dos primeros bloques dejan claro su propósito socializador, están muy relacionados con el entorno, y pueden ser objeto de experiencias, directas o indirectas, relacionadas con las vivencias de los niños y con sus conocimientos previos, adaptables a sus intereses, y susceptibles de ser trabajadas aprovechando el valor del grupo-aula.

La LOE (2006) define la EI como una etapa educativa con identidad propia y dos ciclos; una de sus finalidades, primordial desde el ámbito de las *Ciencias Sociales,* es contribuir al desarrollo social de los niños. En ambos ciclos se deberá atender al *desarrollo de las pautas elementales de convivencia y relación social,* así como al

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.

Las áreas del currículo de EI de la LOE son Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación.

Son áreas de conocimiento y experiencia, complementarias, y todos sus contenidos han de ser tenidos en cuenta, desde el punto de vista de las *Ciencias Sociales,* aunque sea en el área de Conocimiento del entorno donde están los contenidos fundamentales, los que pretende favorecer el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa.

El currículo de EI hasta la fecha no ha sido modificado ni sustituido por el de la LOMCE.

Cabe concluir que las Ciencias Sociales, como área curricular, tienen por objeto fundamental el desarrollo del pensamiento social de los niños en todas sus etapas y facetas. En la EI esto se consigue por medio de propuestas didácticas concebidas y desarrolladas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes, y desde la complementariedad de las áreas.

Criterios para autoevaluación

- Conocer los cambios del currículo de Ciencias Sociales de esta etapa que se ha expuesto en el capítulo habrá sido un aprendizaje pasivo *(E2)* si no se han consultado los documentos recomendados.
- El aprendizaje activo será tanto mejor cuanto más y mejor se hayan investigado los acontecimientos y etapas de la historia reciente para comprender los cambios en la EI *(E1, E2, E4)*.
- En esa investigación se habrán adquirido nuevos conocimientos sobre las creencias y los movimientos sociales y políticos, en relación con la educación infantil en la España actual *(E5)* Un aprendizaje más activo supondría interesarse por avanzar en estos conocimientos en el futuro *(E6)* y por decidir seguirlos en los medios de comunicación formándose una opinión propia.

Actividades

1. Investigar las circunstancias políticas que rodean a los distintos documentos legales citados en este capítulo, y específicamente cómo era, políticamente hablando, España en 1970, en 1980, en 1990 y en 2006. Una vez identificadas las circunstancias políticas mencionadas, profundizar en las circunstancias socioeconómicas en torno a estos años y relacionar con ellas los diferentes cambios experimentados por la EI.
2. En el documento MEC, 1981, en el que aparecen los programas renovados,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

identificar todos los objetivos que tienen un carácter social, y razonar la respuesta.

3. En el documento MEC, 1981, comparar de forma detallada los objetivos para el ciclo inicial y los de preescolar, y analizar sus diferencias atendiendo a los aspectos sociales y espaciales.
4. En el documento MEC, 1991c, analizar en detalle los contenidos del área del Medio físico y social y elaborar un cuadro de doble entrada en el que se recoja lo siguiente:

   – Los contenidos del medio físico.
   – Los contenidos del medio social y cultural.
   – Los contenidos que participan de ambos.

5. En el documento MEC, 2006b, relacionar las competencias básicas con los objetivos y contenidos: buscar en estos qué competencias, entre las descritas, se pueden empezar a desarrollar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2

La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil

Un caso real: el área de Conocimiento del entorno en una programación didáctica

Programación anual de educación infantil para el curso 2014/2015 Liceo Español "Cervantes" * Nivel: 3 años. Conocimiento del entorno

Contenidos:

- Los oficios.
- Objetos relacionados con distintas profesiones y oficios.
- Los medios de comunicación.
- Servicios: el cartero.
- Día de la Paz.

Competencias básicas:

- Conocer e interpretar los cambios en las actividades humanas que se producen con motivo de las modificaciones del tiempo atmosférico.
- Conocer y valorar la aportación de todas las personas al funcionamiento de la sociedad superando estereotipos relacionados con el estatus social o los roles de género.
- Iniciarse en el conocimiento de actividades culturales del entorno que permitan al alumno desarrollar habilidades sociales necesarias para relacionarse con los demás.

Por medio de estos contenidos y capacidades de la programación del conocimiento del entorno de educación infantil del Liceo Cervantes de Roma, este caso presenta el problema de qué conocimientos tienen que tener los maestros que lo han elaborado, y se plantea la pregunta de qué necesitan saber o qué conocimientos tienen los maestros para planificar con esas competencias y contenidos.

Si se eligen contenidos como los que vemos en este caso, cabe preguntarse de dónde proceden los conocimientos que el maestro precisa para desarrollarlos, dónde se estudiaron, en qué fase de la formación del estudiante o del maestro, en qué modo de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

formación, quizás personal, quizás académica… ¿Qué saben del Día de la Paz? ¿Qué saben, en esta era del correo electrónico, del servicio de correos?

Piense el lector qué sabe él mismo sobre ellos, dónde los aprendió, juzgue si sabe lo suficiente sobre la interpretación de los cambios en las actividades humanas, ¿en qué actividades humanas pensar?; o en el conocimiento de unas actividades culturales del entorno que permitan al alumno en edad infantil desarrollar habilidades sociales. ¿Qué actividades culturales conoce en su entorno que además pudieran aplicarse a desarrollar en los niños habilidades sociales?

El capítulo que aquí empieza trata sobre estas cuestiones.

Reflexiona

- ¿Qué conocimientos han permitido a los maestros programar esas competencias y contenidos? ¿Qué conocimientos tienes tú para desenvolverte en esas u otras circunstancias parecidas?
- ¿Sabías que hay una red de centros escolares fuera del territorio español? En estos centros se imparten enseñanzas del sistema educativo español para españoles y extranjeros, adecuándolas a las necesidades específicas del alumnado y a las exigencias del entorno sociocultural. ¿Sabes cómo puedes obtener información sobre ello?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disciplina que se ocupa de la formación de maestros de EI en Ciencias Sociales (E1) (E2).
- ✓ Aprender a analizar e identificar sus conocimientos de Ciencias Sociales, y ser capaces de adquirir nuevos conocimientos para su profesión (E5) (E8).
- ✓ Interesarse por avanzar en estos conocimientos (E6).

Introducción: el "Aprendizaje de las Ciencias Sociales"

La formación de maestros de educación infantil comprende entre otras la adquisición de competencias sobre el "Aprendizaje de las Ciencias Sociales". Esto significa que por primera vez han aparecido explícitamente las CCSS en la formación de maestros de EI; las directrices del Plan de Estudios precedente (MEC, 1991) tenían su equivalente en una de las materias troncales de la especialidad: el "Conocimiento del medio natural, social y cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural"; las del plan anterior no lo incluían (MEC, 1977). Parece importante analizar en primer lugar la razón por la que ahora se incluyen estas

competencias sobre el "Aprendizaje de las Ciencias Sociales".

Las CCSS son un término importando del mundo anglosajón desde la LGE de 1970, y actualmente están el en currículo desde la educación primaria, donde dice que "En las Ciencias Sociales se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos".

En cuanto a la ESO, la legislación vigente establece que las materias de los cursos primero a tercero de la educación secundaria obligatoria serán, entre otras, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que contienen conocimientos sobre historia, geografía, sociología, filosofía, derecho, economía, política, antropología cultural, ciencias de la comunicación, etc.

Este es el bagaje que aporta el estudiante y futuro maestro a su formación. Los estudiantes pueden tener así una idea bastante clara de cuáles deben ser en este caso los conocimientos del "Aprendizaje de las Ciencias Sociales". Esto no ocurría en los anteriores planes de estudios.

No obstante, considerando cómo son los aprendizajes en la ESO y Bachillerato, los conocimientos de los estudiantes suelen tener un carácter muy académico, pero les suele faltar conexión con la vida real y con los instrumentos intelectuales necesarios para comprender la naturaleza de los problemas del mundo que nos rodea, un problema que numerosos docentes tratan de superar a diario en una labor esforzada y comprometida.

Pero aún en los casos donde los aspirantes a maestros llegan con un buen bagaje intelectual ¿serán útiles estos conocimientos para una finalidad educativa, y además en la etapa de EI? Y, por otra parte, ¿corresponden los contenidos de la EI a los de las Ciencias Sociales?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.1. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil

El *Aprendizaje de las Ciencias Sociales* (ACCSS) es una asignatura del plan de estudios para la formación de maestros especialistas en educación infantil; sus competencias son del módulo "Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática".

El Aprendizaje de las Ciencias Sociales es materia troncal y su docencia se atribuye al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La *Didáctica de las Ciencias Sociales* es la disciplina que trata de la enseñanzaaprendizaje de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo, donde incorpora un conjunto de contenidos que tiene sus ciencias de referencia en la Geografía, la Historia, el Arte, la Sociología, la Antropología, la Demografía, la Política, la Economía, el Derecho…

La Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje del Conocimiento del entorno, de las Ciencias Sociales y de la Educación para la ciudadanía

–o asignaturas similares– en las primeras etapas educativas y en la educación no formal. Los contenidos de las Ciencias Sociales en la EI se incluyen en los del Conocimiento del entorno.

El campo de actuación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la sociedad (Pagès y Santisteban, 2014).

La Didáctica de las Ciencias Sociales "ha de dotar al futuro maestro o maestra de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar Ciencias Sociales. Es decir, para concretar el currículum en la práctica" (Pagés, 1996: 49-86).

Los contenidos de Conocimiento del entorno para la EI no responden a la estructura propia de las Ciencias Sociales enumeradas arriba, ni son conocimientos disciplinares. No podemos reconocer en ellos ni a la Geografía, ni a la Historia, a la Antropología, a la Sociología… en cambio en los contenidos de educación primaria sí se reconocen perfectamente elementos propios de esas disciplinas de referencia.

Sin embargo, el Conocimiento del entorno de EI tiene contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, que atienden a metas propias de las Ciencias Sociales: despertar y desarrollar el pensamiento social del niño, capacitarle para el análisis de la realidad y para que quiera y pueda participar y actuar en ella. Ahora bien, el maestro de EI tiene que convertir los conocimientos personales de CCSS que aporta a su formación, en conocimientos profesionales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.2. El modelo de maestro de EI y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Para optar por un modelo de maestro de EI acorde con las metas y finalidades de las CCSS es importante recordar los modelos de formación del profesorado que propone la Didáctica; Pérez Gómez (1992) distingue cuatro perspectivas básicas (Académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social) y dentro de ellas desglosa diversas corrientes o enfoques que las singularizan. Estas perspectivas no siempre se pueden atribuir fácilmente a la formación de maestros de EI, pero entre ellas es la perspectiva práctica la más cercana a las características deseables de este maestro.

> … el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico, que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula (Pérez Gómez, 1992: 410).

La *orientación Práctica* presenta en la actualidad variantes, en las cuales se reconocen perfectamente los modelos de actividad docente que existen en las aulas de EI y por tanto los modelos que encuentran los maestros noveles o en formación. El enfoque *Tradicional* se asienta en una práctica intuitiva, aislada de los compañeros, no reflexiva y rutinizada, opuesta al enfoque *Reflexivo sobre la práctica,* basado en aportaciones como

las de la *Reflexión en la acción* de Schön; su concepto de reflexión es extraordinariamente rico y complejo, e implica un esfuerzo sistemático de análisis y reelaboración de la propia acción docente.

La reflexión en la acción es el mejor instrumento del aprendizaje significativo para un profesional abierto y flexible. Se defenderá desde aquí este modelo reflexivo de maestro de EI.

La perspectiva de *Reflexión en la práctica para la reconstrucción social* añade un elemento nuevo al presentar la enseñanza como una actividad crítica y transformadora de la sociedad. Integra así en el modelo de formación del maestro unos requisitos que convienen muy especialmente a las Ciencias Sociales.

Dice Pérez Gómez citando a Zeichner que, dentro de este enfoque son fundamentales tres aspectos en los programas de formación

> En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su currículum de formación.
>
> En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos en la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula…
>
> En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, de iniciativa y colaboración (Pérez Gómez, 1992: 423).

Esta perspectiva apunta mucho mejor al modelo de formación en Ciencias Sociales idóneo para el maestro de EI. En cuanto al primero de los requisitos cita dos, sería deseable que el estudiante lo hubiera conseguido en su formación previa, en la enseñanza secundaria, lo que hubiera sido posible de haber tenido un aprendizaje basado en un desarrollo curricular que respete el carácter ético y transformador de la enseñanza, acorde a los planteamientos de Peters, Stenhouse y Elliott citados por Pérez Gómez (1992: 426).

Una vez precisado el modelo de formación del maestro de EI del cual se parte en este libro, es preciso revisar la situación actual en nuestro país.

La formación de un maestro de EI presenta ciertas exigencias derivadas del sistema educativo, la institución escolar y del contexto social en que se integra.

El *sistema educativo* actual exige de los maestros de EI que sean generalistas, pero con competencia en las tres áreas curriculares de EI. Deben además estar preparados para enseñar no solo conceptos referidos a los contenidos de las áreas, sino también procedimientos y actitudes, y todos ellos englobados en las competencias del nivel.

El sistema educativo exige del maestro que esté formado para desarrollar su práctica docente en el Conocimiento del entorno. Los contenidos correspondientes al entorno social y cultural pertenecen a las Ciencias Sociales, puesto que comparten con estas el objetivo del desarrollo del pensamiento social del niño. El sistema exige pues que el maestro de EI tenga una formación adecuada en Ciencias Sociales. Los planes de estudios vigentes contemplan la necesidad de esta formación, con la adquisición de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

competencias sobre el "Aprendizaje de las Ciencias Sociales" basada en la que aportan los estudiantes de magisterio al comenzar su Diplomatura.

La *organización de los centros* exige de los maestros también saber trabajar en equipo dentro de la institución escolar y coordinarse con otros profesores, a fin de contribuir a la toma de decisiones, que están relacionadas con las finalidades o propósitos de la enseñanza y con el *contexto social* en que se integra el centro. En los últimos niveles de concreción curricular (centro y aula) los contenidos de conocimiento del entorno social y cultural van a dirigirse al desarrollo del pensamiento social de unos niños reales, y lo hacen atendiendo a las capacidades de esos niños y a las características del espacio real en el que radica el centro escolar.

En las circunstancias descritas, el maestro selecciona contenidos y los aplica a las situaciones concretas. En estas situaciones contextuales el maestro *Reflexivo en la práctica para la reconstrucción social* elige de acuerdo con un paradigma en el que los valores e ideologías manifiestan su importancia, teniendo en cuenta que los contenidos deberían ser idóneos para capacitar al niño a fin de que aplique sus conocimientos al análisis de la realidad y quiera intervenir en ella.

Cuando el maestro selecciona contenidos y los aplica a las situaciones concretas lo hace, consciente o inconscientemente, de acuerdo con un sistema de valores. Los contenidos que selecciona para desarrollar el pensamiento social de los niños, incluso atendiendo a las capacidades de estos y a las características del entorno en el que radica el centro escolar, lo hace optando al tiempo por sistemas de valores de los cuales es preciso que el maestro se haga consciente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 2.1.

En el ejemplo siguiente se han elegido ciertos fragmentos de un proyecto educativo en los que se muestra cómo el equipo de maestros adopta acuerdos relativos al nivel de decisión de todo el centro y adapta los objetivos al contexto concreto y a su propio paradigma educativo, concediendo una gran relevancia a los aspectos sociales, ético-morales, y democráticos.

CEIP Juan Herrera Alcausa de Vélez-Málaga 2014*

Proyecto Educativo

I. 1. Realidad socioeconómica y cultural del entorno.

El CEIP Juan Herrera Alcausa está situado en el barrio de los Olivos de Vélez-Málaga (Málaga). Barrio nuevo de la localidad y situado en la zona sureste de la misma. […]

II. Principios educativos y valores del centro.

Nuestra escuela se declara pluralista y democrática, neutra y crítica, integrada por una auténtica comunidad educativa, abierta, inserta e integrada en su entorno, autónoma y cogestionaria, basada en la participación de todos los sectores educativos.

Los objetivos educativos generales que se pretenden lograr a través de este proyecto educativo son los siguientes:

[…]

2.° Promover una educación social sin discriminación por sexo, raza, religión, razón social…

3.° Fomentar los valores ético-morales, educando en la responsabilidad en el trabajo.

4.° Educar en y para la libertad, fomentando el respeto a las personas y a sus libertades. […]

XVI. 5. Plan de igualdad en educación.

1. Introducción:

Los años vividos en el Centro educativo son importantes. Durante este tiempo, los alumnos y alumnas aprenderán a vivir en igualdad y trabajar su autoestima, aprenderán a desterrar las actitudes y los comportamientos que llevan a la violencia y a la discriminación hacia las mujeres. Con la ayuda y el apoyo de cada una de las personas que participamos en su educación, encontrarán caminos de libertad, de respeto y de cooperación para vivir plenamente, desde su manera de entender y de vivir el ser mujeres y hombres. Es un tiempo para educar en igualdad.

En este curso 2014/2015 nos proponemos con este Plan de Igualdad ofrecer alternativas prácticas para la superación de conceptos sexistas estableciendo la importancia de la coeducación en nuestra sociedad.

7. Actividades:

2. A nivel de Centro:

- 25 de Noviembre: Día internacional contra la violencia hacia las mujeres. Violencia de género.
- Vísperas de Navidad: Convivencia escolar para fomentar juguetes no sexistas.
- 30 de Enero: Día de la Paz y la no Violencia.
- 8 de marzo: Día de la mujer trabajadora.
- Jornada de juegos cooperativos y no sexistas.
- Interpretación de canciones de carnaval que recojan aspectos relevantes de coeducación: estereotipos machistas…

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.3. La Didáctica de las Ciencias Sociales y el conocimiento personal y profesional de Ciencias Sociales de los maestros de EI

En la introducción se ha repasado brevemente cómo es el bagaje de CCSS que aporta el estudiante y futuro maestro a su formación, y se resaltaba que estos conocimientos están organizados con carácter científico-disciplinar, y que constituye su conocimiento personal.

El *conocimiento personal* se concibe aquí como la integración del conocimiento escolar de CCSS adquirido por el estudiante en la educación primaria y secundaria y su reelaboración posterior en contacto con su entorno y su experiencia vital; el conocimiento

personal es el que tiene al comenzar su formación como maestro.

El carácter del conocimiento escolar de Ciencias Sociales que aportan los estudiantes es uno de los problemas que se plantea en la formación del maestro en general, y en particular el de EI. Es un tema sobre el que se ha investigado mucho recientemente, en especial sobre los libros de texto como fuente de estos saberes, (García Pérez, 2010) que hay que tener en cuenta en la misma medida que se tiene el currículo oficial de primaria o secundaria. García Pérez cita como ejemplo la investigación realizada por Ecologistas en acción* (2006) "Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto" que pone de manifiesto que "los contenidos de los mismos, en general, son ajenos a los graves problemas ambientales del mundo" entre otras deficiencias. Pero los libros son a menudo los vehículos únicos de los contenidos, pues no se acude habitualmente a la lectura y análisis complementarios de otros textos.

El conocimiento escolar no puede ser considerado solamente un resumen o adaptación del saber académico, pero tampoco lo podemos entender solo como un reflejo de los valores sociales dominantes. García Pérez (2007) lo relaciona con la "cultura escolar", que se caracteriza por la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización, pero también están presentes factores sociales que pueden dotarla de dinamismo y potencial transformador. El conocimiento escolar se va formando a partir del conocimiento científico-disciplinar, el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales y el conocimiento metadisciplinar.

Los *conocimientos personales* que tienen los futuros maestros no proceden por tanto solamente de los estudios realizados hasta el momento. Incluso el saber escolar es reelaborado más allá de las aulas, dando lugar a nuevos saberes que pueden llegar a ser muy variados, dinámicos y creativos; la DCCSS pretende transformar el conocimiento personal de los futuros maestros en conocimiento profesional, y tiene que contar con ellos como punto de partida. Para ello podría usar la transposición didáctica (Chevallard, 1991), que comporta una reorganización del saber para su comprensión por parte del alumno, como método y a la vez como modelo, pues la transposición didáctica es considerada innovadora, indispensable (Moreno, 2010) y adecuada a la edad infantil.

El *conocimiento profesional* es un conocimiento funcional considerado adecuado para desempeñar la función docente. Es funcional porque tiene como destino su uso en la enseñanza. Es distinto del saber escolar, o el cotidiano, así como del conocimiento personal, porque este no reúne los requisitos que debe tener el conocimiento profesional.

La cuestión de qué conocimiento profesional es el adecuado, desde el punto de vista teórico, debe tener en cuenta el modelo de formación de los maestros por el cual se ha optado, atendiendo a las funciones propias del nivel de EI y a la especificidad que demanda la formación en CCSS. No tiene sentido pues plantear modelos basados en la primacía del saber disciplinar, ya que, como se señalaba más arriba, "Los contenidos del Conocimiento del entorno para la EI no responden a una estructura propia de las Ciencias Sociales, ni son conocimientos disciplinares".

Tiene sentido, en cambio, y guarda coherencia con el modelo de maestro propuesto, la opción por un enfoque constructivista del conocimiento, una opción en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que los maestros, tanto los noveles como los experimentados, reconstruyan su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, reestructurándolo didácticamente para su intervención educativa en el aula. Un conocimiento que se genera y reconstruye en relación con problemas relevantes, y desde la interacción con las personas implicadas: los niños y los compañeros.

Anteriormente se han identificado tres factores que se consideran relevantes en la construcción de este conocimiento profesional: el sistema educativo actual, la institución escolar, y el contexto social, pero deberíamos considerar una más, que es la ciencia o conjunto de ciencias referentes del conocimiento, en este caso las Ciencias Sociales.

De la construcción del conocimiento en relación con el contexto se ocupa el capítulo 3, mientras que ahora se va a examinar la construcción del conocimiento profesional centrado en las Ciencias Sociales para el nivel de educación infantil, teniendo en cuenta su estado en el actual sistema educativo y en los centros escolares actuales, cuya acción puede abarcar de cero a seis años.

Los conocimientos personal y profesional, trasladados a la práctica, estarían vinculados con tres preguntas: ¿qué sé?, ¿cómo transformo lo que sé? y ¿cómo enseño lo que sé? Las dos últimas preguntas nos conducirán al modo de conocimiento profesional del maestro, el que se aplica en la práctica del aula.

2.3.1. La naturaleza del conocimiento profesional

La naturaleza del *conocimiento profesional* está relacionada con los problemas de la enseñanza y no es un conocimiento estrictamente identificable con una o más disciplinas (Porlán, 1998: 66); pero también es innegable que sus fuentes son el conocimiento disciplinar –que incluye las CCSS y las disciplinas educativas– el metadisciplinar y la experiencia profesional.

El conocimiento metadisciplinar orienta la construcción del conocimiento profesional desde los grandes sistemas de ideas, cosmovisiones o teorías sustentadas por cada individuo, y tiene implicaciones notables en la forma en que los profesores desarrollan su acción docente. Esas implicaciones son más trascendentales en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales que en el caso del conocimiento profesional de otras áreas, por su potencial crítico y transformador, aunque también se puedan considerar aquellas impregnadas del saber social, como se desprende del trabajo citado de Porlán.

La construcción del conocimiento profesional desde una óptica cercana a Shulmann nos lleva a mirar hacia los conocimientos que tiene que tener el profesor, y para Shulmann (2005) si hubiera que organizar los conocimientos del profesor para ordenar su saber, el sumario como mínimo incluiría:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como "herramientas para el oficio" del docente.
- Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Para García Pérez (2010) aunque sea arriesgado presentar la construcción del conocimiento profesional como un proceso que empieza desde la formación inicial del docente, también es adecuado que la formación inicial sea el momento apropiado para sentar las bases de ese desarrollo. Por lo demás, el conocimiento profesional docente integra una diversidad de componentes que precisan de un proceso de integración coherente, o corren el riesgo de convertirse en una suma de elementos dispersos difíciles de asimilar por parte del profesor novel.

Por su parte, Benejam (2002) advierte que "para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría educativa ilumina y dirige la acción".

Teniendo en cuenta todo esto, veamos pues qué debería pretender la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la formación del conocimiento profesional del maestro de EI, en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales, orientada al conocimiento del entorno.

Veamos en primer lugar cómo son los contenidos del *Conocimiento del entorno Social y Cultural* (CESC) de EI.

Son conocimientos que no proceden formalmente de disciplinas como la Geografía, por ejemplo, sino de la percepción global del mundo circundante en la infancia, como se apreciará al analizar dichos contenidos.

En el currículo oficial, en el tercer bloque de contenidos del área de Conocimiento del entorno (MEC, 2006b) se abren al conocimiento del niño los de la familia y la escuela, las primeras vivencias del tiempo o algunas señas de identidad cultural. Son contenidos que parten de la experiencia del propio niño, de su vida diaria, a la que se acercan por primera vez en el aula dentro de un proceso planeado por el maestro para provocar el distanciamiento del niño de estas realidades, su conversión en conceptos abstractos (Hannoun, 1977).

En ese tercer bloque de contenidos aparecen los tres pilares básicos, las tres dimensiones sobre las cuales se va a asentar el análisis de la realidad: lo social, lo espacial y lo temporal. Estas tres dimensiones van de un entorno muy próximo a otro más alejado del niño, sobre el cual sus experiencias son escasas, que ya no conoce, o conoce poco: *La comunidad,* un grupo social indeterminado, cuya concreción corresponde al maestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y depende del contexto, con sus necesidades, sus ocupaciones y sus servicios considerados como bienes de todos, con sus acontecimientos sociales y culturales, difundidos por los medios de comunicación. Aparece además la dimensión sociaocultural.

En el segundo bloque, *su entorno,* aparece el medio natural desde su aspecto más sensorial para facilitar la experiencia infantil; desde las CCSS interesa la valoración socialmente positiva en el aspecto actitudinal. En el primer bloque *las formas sociales del tiempo,* accesibles a esta edad, sirven de base a las vivencias sociales del tiempo.

¿Qué sabe de todo esto un estudiante que se prepara para ser maestro? Se podría pensar que se trata de conocimientos vulgares, cotidianos, que todo el mundo sabe algo de ellos… y así es, todo el mundo sabe "algo", pero ese algo no basta. Los maestros tienen que saber, saber con seguridad, y saber para formar a niños.

Los contenidos del currículo oficial son además los mínimos, lo que significa que, de acuerdo con las características de los niños, del centro, de las familias, etc., los maestros generalmente quieren ir mucho más allá, pero ¿cómo, cuándo, para qué y sobre qué se pueden traspasar esos límites mínimos y en qué dirección?

2.3.2. Las necesidades del conocimiento profesional

Los conocimientos personales ya analizados que aporta el futuro maestro de EI son insuficientes para su función profesional; ¿dónde ha aprendido el maestro a "Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece" como pone en los criterios de evaluación? ¿Podría afirmar que conoce suficientemente el concepto de *familia,* los modelos existentes en la actualidad y las implicaciones sociales de su existencia?

El maestro de EI se encuentra así con que debe disponer de un conjunto de conocimientos muy variado y muy ligado a la experiencia, y se pregunta qué sabe sobre estos temas, al tiempo que va tomando conciencia de que su saber puede ser valioso en un contexto escolar determinado e inútil en otro, debido a las diferencias de organización social o de costumbres en distintos lugares. Sus estudios previos le han capacitado para comprender su mundo y para seguir aprendiendo cualquier cosa que precise para su vida personal o profesional, y ahora debe utilizar esa posibilidad, porque sus conocimientos acerca de los posibles contenidos de la EI tienen que ser variados y al mismo tiempo amplios, bien organizados e interrelacionados de modo que pueda desarrollar un conocimiento improvisar y ampliar significativamente los diferentes aspectos, conceptuales o no, de los contenidos.

El maestro necesita, en fin, poder seguir aprendiendo aquello que es útil para su práctica docente. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la formación de un maestro de EI se le debería pedir que los forme para:

- Que lleguen a ser capaces de identificar y utilizar sus conocimientos de Ciencias Sociales, así como los sistemas de valores o ideologías que los sustentan.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Que se muestren capaces de adquirir los nuevos conocimientos que sean necesarios y significativos para su profesión, así como estar dispuestos a adoptar nuevos sistemas de valores si es preciso y con el mismo fin.
- Que consigan adquirir la capacidad de transformar sus conocimientos para su uso didáctico en práctica docente, referido a las Ciencias Sociales en la EI.

Ejemplo 2.2.

Cuando un maestro novel procedente de un medio urbano llega por primera vez a un colegio rural, desconoce casi todo lo que necesita para trabajar con esos niños de EI en el conocimiento del entorno. Una formación adecuada es aquella que le permite aprender inmediatamente los aspectos fundamentales del medio circundante, que es su fuente de experiencias, para seguir después completándolos en tanto esté en ese centro escolar.

El maestro novel comenzará por apoyarse en el trabajo de sus compañeros, pero tendrá él mismo que explorar el entorno, pues no se puede permitir desconocer aquello que es familiar y cotidiano para los niños. Tiene que aprender los nombres locales de accidentes geográficos, animales, plantas, costumbres, objetos, etc. Y tiene que comprender los valores de la comunidad, las tradiciones y costumbres así como las señas de identidad, especialmente si son motivo de orgullo local.

> Programación didáctica de la escuela de Sahún –CRA Alta Ribagorza– Curso 2014-15*
>
> Ya tenemos la programación para este curso 2014-15 y la publicamos por si puede ser útil o por si alguien quiere hacer propuestas de mejora.
>
> 2.3. El medio rural
>
> La escuela de Sahún… es una pequeña escuela rural que está ubicada en una localidad con Ayuntamiento propio y con una comunidad propia de madres y padres. Su tamaño y su ubicación en el medio rural aporta unas características que hay que tener en cuenta en cualquier programación didácti ca, ya que facilitan la interacción del pueblo y sus gentes en el aula, tanto como recurso educativo enriquecedor para el alumnado, como para revalorizar su medio y su cultura desde la escuela, lo que nos permite acercarnos al ideal de una escuela viva, una escuela "sin muros".
>
> Así pues, incluiremos en el trabajo de los talleres, en la elaboración de libros propios, en las conferencias y en el resto de estrategias y técnicas a emplear, los recursos que ese medio ofrece:
>
> - las personas y sus saberes
> - el medio natural: paisaje, plantas y animales
> - el medio cultural, tanto su cultura material como inmaterial

Para aprovechar el ejemplo se recomienda leer este documento (escuelarural.net) para apreciar el trabajo realizado y pensar en lo que cada uno tendría que aprender.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.4. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del conocimiento profesional de los maestros de EI

Según García Pérez (2010) el conocimiento se suele presentar como un producto acabado y destinado a ser aprendido tal cual por los estudiantes. Los programas de las asignaturas universitarias en formato de manuales, como este, refuerzan ese carácter de conocimiento destinado a ser consumido para poder ser objeto de un examen. Este manual no pretende tener ese carácter, al contrario, intenta hacer de los distintos temas de estudio un terreno de aparición de dudas, dilemas, reflexión y debate sobre cuestiones relevantes. Por eso, al examinar la formación del *conocimiento profesional* del docente no se puede olvidar un componente fundamental: el conocimiento profesional se nutre de la investigación, la investigación que a su vez da luz sobre el conocimiento escolar. La formación de los maestros tiene que incluir la formación investigadora.

La investigación en el campo de la educación infantil es escasa y muy reciente. Esto se debe, por contraste con otros ámbitos de investigación, al corto recorrido que tiene en el ámbito universitario. Tengamos en cuenta que solo desde 1970 los estudios de magisterio tienen carácter universitario, que la educación infantil como especialidad existe solo desde la década de 1980, que estuvo escasamente implantada en las escuelas de formación del profesorado hasta el plan de 1992, y que aún después solo se trataba de una diplomatura, en la que la formación investigadora no estaba presente en muchos casos, puesto que los estudios no daban acceso al doctorado y a la investigación institucionalizada. Es cierto que, a pesar de todo, ya en estos años hubo muchos maestros que empezaron a investigar, impulsados por la lectura de artículos de investigación realizados durante su periodo de formación en el ámbito universitario. También en estos años se emprendieron investigaciones conjuntas entre los maestros y los profesores universitarios, merced a los contactos que tenían por razón de los prácticum. Las revistas especializadas comienzan también a interesarse por la publicación de estas investigaciones, puesto que los docentes las leen, y ello anima a otros a emprender el mismo camino.

La existencia de reflexiones teóricas que respalden esta investigación es bastante más antigua, y procede de autores que están ya muy lejos en el tiempo. Entre ellas la que ha alcanzado más éxito es la *investigación acción,* término que procede de Lewin, psicólogo alemán que desarrolló gran parte de su trabajo en Estados Unidos, y en la década de 1940 acuñó este concepto referido a un tipo de investigación que tiene por objeto mejorar el sistema educativo y social. La idea ha sido recogida y desarrollada con posterioridad por numerosos autores como Kemmis, Carr y Stenhouse, y en nuestro país por Castillejo (1987) y Contreras (1994).

La necesidad de la investigación en las aulas justifica la necesidad de formación investigadora de los docentes. En las aulas, la mejora de la enseñanza de las CCSS requiere innovación, y esta a su vez demanda investigación. Si entendemos la innovación como mejora de la práctica, entonces la investigación debe ayudar a fundamentar esta mejora; pero la investigación no puede separarse de la práctica, y por tanto el aula es el lugar idóneo para llevarla a cabo.

La formación del profesorado tiene que incluir la investigación (Santisteban, 2010) y en el nuevo Grado de educación infantil se ha incorporado esta mejora de la formación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

inicial –que antes no existía– introduciendo la investigación en estos estudios, formando a los maestros de EI para que se preparen para la investigación. Las relaciones de colaboración entre universidades y escuelas fortalecen los programas de educación del profesorado al desarrollar conocimientos compartidos y, como consecuencia, ofrecen a los maestros noveles mensajes coherentes sobre la necesidad de investigar.

Las condiciones que tiene que cumplir la investigación son bien conocidas: la investigación debe tener unos objetivos claros y bien definidos, tiene que ser sistemática y rigurosa y tener objetivos a largo plazo. Para el maestro se debe entender como la forma de integrar la reflexión en su trabajo. Ha de ser participativa, cooperativa y transmisible, de forma que las personas trabajen juntas con la intención de mejorar su propia práctica docente. Exige esfuerzo, pero se puede considerar rentable porque mejora la acción educativa y la facilita a largo plazo y a muchas personas.

La función social más importante de la investigación en didáctica de las ciencias sociales es "que sea útil socialmente y, en consecuencia, que tenga algún impacto en la realidad educativa y en sus agentes" (Pagès, 2010). La transferencia por su parte es fundamental para comunicar el resultado de la investigación, y por ello debe resultar clara y comprensible, acorde con los objetivos claros y bien definidos que se mencionaban al principio del párrafo.

La investigación convierte a los maestros en investigadores de su propio trabajo. El propósito de la investigación es proporcionar información sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje para mejorarlas. El impulso al pensamiento crítico que esto supone la acerca al paradigma transformador que orienta la formación del pensamiento social, y por tanto su vinculación con las CCSS.

El método científico es inherente al conocimiento científico y a la investigación. Cualquier estudio al que podamos aplicar dicho método puede merecer el calificativo de científico, y por tanto es posible formular problemas de carácter social, elaborar hipótesis y mediante la observación sistemática, la clasificación, el análisis y la explicación contrastar esas hipótesis con la realidad. Lo que diferencia a esta de otras investigaciones es el método particular que aplica, igual que cualquier otra disciplina social. Y puesto que estamos hablando del campo de la educación infantil, globalizado y transdisciplinar, es natural acudir a metodologías probadas, como las procedentes de la psicología y la pedagogía.

Pero también estamos hablando de Ciencias Sociales. Desde este punto de vista, lo que debemos resaltar son los temas de estudio: de carácter espacial, temporal, social, cultural, patrimonial o identitario, análisis de experiencias e innovaciones en estudio de casos, proyectos y problemas, análisis de los libros de texto, de los nuevos recursos informáticos, problemas para aprendizaje de CCSS, cómo se desarrolla su enseñanza, cómo se planifica y desarrolla un proyecto. Temas en definitiva en los que esté involucrada la formación del pensamiento social de los niños en edad infantil.

Puesto que el propósito de la investigación es proporcionar información sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje para mejorarlas, su abordaje supone un impulso al pensamiento crítico y transformador, y por tanto se puede afirmar que la actitud y el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

interés investigador están estrechamente ligados a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Ejemplo 2.3.

Gil Alejandre, J. y Rivero Gracia, P. (2014) (LR): Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en educación infantil.

Este ejemplo ilustra y justifica perfectamente una investigación realizada en un aula, en la que colaboran el maestro y la profesora universitaria. Se recomienda su lectura íntegra antes de leer este comentario.

> El artículo presenta una experiencia para trabajar un tema histórico mediante aprendizaje basado en proyectos con niños de educación infantil y los primeros avances de la investigación desarrollada para valorar la pervivencia del aprendizaje efectuado. El tema del proyecto fue el mundo romano, vinculado a los restos arqueológicos de Bílbilis cercanos a la localidad del centro escolar y contó con el apoyo del Museo de Calatayud. La experiencia ha sido desarrollada dentro del proyecto del Gobierno de Aragón 'Bílbilis en tu clase'.
>
> Paralelamente al desarrollo del proyecto se realizó un trabajo de investigación de campo para valorar la eficiencia didáctica del mismo. La investigación comenzó por la observación de aula, realizada por el profesor responsable del proyecto y concluyó pasados seis meses con una evaluación de resultados que fue altamente satisfactoria.

La investigación y la preparación del proyecto han precisado una formación complementaria sobre el mundo romano, que se ha completado con los materiales y recursos del Museo de Calatayud; de la lectura del artículo se deduce que la preparación previa del tema fue concienzuda y que no solamente se concentró en el mundo romano y su cultura, sino también en los medios y recursos en los que se podía hallar información, y cuáles de ellos eran accesibles para los niños o para sus padres, a los que se les pidió ayuda con relación a "cómo eran, su vestimenta, sus juegos, cómo eran sus casas, qué comían…". No se les preguntó quiénes fueron sus emperadores, o sobre las batallas o sistemas de gobierno, que fue lo que sus padres seguramente estudiaron o encontrarían en sus viejos libros de texto.

La investigación está inserta en su entorno, lo que garantiza su interés, la motivación de los niños y la viabilidad del proceso de la investigación. Se trata de una investigación innovadora, puesto que, sin apartarse del currículo de EI, va más allá, integra a las tres áreas curriculares y mejora las competencias de los niños de EI.

---

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.5. Examen y reflexión sobre los conocimientos personales y propuesta didáctica para mejorar el conocimiento profesional

Los conocimientos que precisa un docente son el fruto de un permanente proceso de aprendizaje, como nos recuerda Jacques Delors:

> …ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio".
>
> Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI,* Madrid. Santillana/Unesco. pp. 91-103*

El examen y reflexión sobre los propios conocimientos de CCSS para trabajar en el *Conocimiento del entorno Social y Cultural* surge de las necesidades que se detectan en la programación y en la actuación en las aulas.

Los materiales o libros de texto publicados que se utilizan en ellas necesitan por lo menos ser adaptados al contexto concreto; pero además los conocimientos –tanto de los estudiantes como incluso de los maestros– que se podrían usar para desarrollar los contenidos de EI, son potencialmente muchos y muy variados. En el ejemplo 2.3, como se ha señalado, no se recurre a los conocimientos académicos sobre el mundo romano, sino a otros, alternativos, hallados fuera de los textos, conocidos a través del museo.

En cualquier caso, sobre cualquier tema, tras un análisis reflexivo y sistemático los maestros pueden descubrir que saben mucho más de lo que pensaban inicialmente, o que pueden aprenderlo; averiguan que pueden adoptar puntos de vista diversos e incluso son capaces de identificar y adoptar posiciones éticas o ideológicas diferentes; y ante todo, descubren que una parte importante de estos conocimientos son útiles para trabajar en el aula de EI.

El examen de los conocimientos propios sobre los contenidos de las CCSS de EI facilita la ampliación y diversificación de conocimientos que se van necesitando para el trabajo profesional, tanto el realizado de forma individual como en grupo en un centro de EI, y satisface la necesidad de conocer suficientemente los temas que se trabajan en la programación de aula.

Es un análisis que se apoya sobre conocimientos que ya se tienen, pero después hay que orientarlos hacia el ejercicio profesional. Es un método para transformar los conocimientos de los temas del entorno social y cultural y de ciencias sociales en útiles y funcionales para utilizarlos en el aula; con ellos se puede enriquecer considerablemente la programación.

Con el análisis de los temas se toma conciencia de lo que se sabe de ellos, y si se considera insuficiente se puede aprender lo necesario con bastante rapidez pues en el proceso se identifican también las lagunas. Finalmente, el trabajo que supone realizar este análisis es una inversión, una reserva a la que los maestros pueden acudir en cualquier momento.

Los puntos que desarrolla la *propuesta de reflexión* están organizados a partir de aspectos *sociales-culturales, espaciales y temporales,* y usando enunciados de contenidos de EI. Son puntos orientativos, ya que los temas se pueden abordar en formas muy variadas a fin de ayudar a maestros o futuros maestros a reelaborarla a su medida. Usar estos guiones u otros semejantes, de elaboración propia, permite al maestro contar con más recursos y adaptar mejor a su aula el material didáctico que haya elegido

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

para los niños, en lugar de seguirlo mecánicamente.

En la anterior versión del libro (Aranda, 2003) se incluía un modelo más extenso y adaptado al desaparecido currículo de EI, a pesar de lo cual puede ser útil. Se incluye en el Apéndice.

2.5.1. Puntos de la propuesta

Este análisis se puede aplicar a cualquier tema, pero para trabajar las CCSS en EI nuestro objetivo es extraer sus aspectos *sociales, culturales, espaciales y temporales*. Para eso, una vez que hemos elegido el tema, lo examinaremos y buscaremos la relación que tiene con algunos de los siguientes conceptos, y qué sabemos de ellos.

- La sociedad y la cultura
  - Los grupos sociales; la comunidad.
  - Estructura social (familia, pueblo, asociación, vecindario, profesión, etc.) del grupo.
  - Miembros, relaciones, funciones, ocupaciones, profesiones, costumbres, necesidades, servicios de la comunidad o el grupo social. Formas de organización.
  - Pautas de comportamiento (ayuda, cuidado, generosidad, respeto…) y normas de convivencia.
  - Derechos y deberes. La solidaridad. La responsabilidad. Los riesgos y la seguridad.
  - Consumo y ahorro. Regalar y prestar. Compartir.
  - El respeto por las costumbres y modos de vida: la comprensión, la tolerancia. El rechazo ante las desigualdades sociales.
  - El diálogo en problemas de convivencia y conflictos de intereses. Estereotipos sexistas y su superación.
  - Fiestas, costumbres, tradiciones y otras manifestaciones culturales. Manifestaciones artísticas. El ocio y la cultura.
  - Actividades de los miembros de los grupos sociales: vivir en comunidad, habitar, alimentarse, trabajar, comprar y vender, educarse, descansar, comunicarse, desplazarse.
  - Actividades económicas, culturales, asociativas, voluntariado etc. Funciones, ocupaciones, profesiones, costumbres. Efectos, consecuencias y productos de las actividades.
  - Necesidades para poder llevar a cabo las actividades: conocimientos, útiles de trabajo e indumentaria, dinero, tiempo libre, etc.
- Espacios
  - Espacios donde se desarrolla la vida y actividades del grupo social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Espacios privados o públicos, comunes o personales; función que cumplen.
- Tamaño, forma, localización, distribución, extensión.
- El medio o entorno: espacios naturales o transformados (cultivos, construcciones, deterioro…).
- Zonas, barrios, distritos.
- Planificación, organización.

• *Sucesos o procesos en el tiempo*

- Duración (horas, minutos, días, semanas, años, siglos, eras…), ritmo (cotidiano, periódico, esporádico…) y velocidad, sucesión y simultaneidad.
- Previsión y anticipación.
- Evocación. Reconstrucción y recuerdo.
- Procesos con pocas fases y con muchas, simultáneas, paralelas, cruzadas, etc.
- Cambios temporales o permanentes, en periodos cortos de tiempo, y en periodos largos. Evolución.
- Efectos del paso del tiempo, horarios.

2.5.2. Uso y aplicaciones de la propuesta

Estos guiones se aplican a temas concretos sobre los cuales se querría trabajar en EI. No es preciso que se trate de temas de carácter social, pues lo que se pretende es justamente extraer el carácter social de cualquier tema.

Al examinar los propios conocimientos sobre un tema determinado lo que se hace en definitiva es considerar aspectos no habituales en un análisis disciplinar, pero que pueden ser importantes para trabajar con niños en edad infantil por entrar en el campo de su experiencia.

Conviene hacer un esquema de lo que se sabe; normalmente hay aspectos de los cuales no se sabe nada, o muy poco, y en ese caso es preciso ponderar la conveniencia o no de investigar sobre ellos, pues hay muchos casos en los que su aplicabilidad al aula es prácticamente nula.

La mayor parte de los conocimientos que se reconstruyen por este procedimiento no tienen aplicación directa en el aula, para la que el maestro tiene que elegir cada vez solo una pequeña parte: aquella que le sirve para trabajar en su aula en un momento y con unos niños determinados; pero en otra aula, otro curso, o incluso con los mismos niños, otro día que estén menos cansados, o más motivados, o con ocasión de algún suceso especial, el maestro podrá utilizar una parte distinta de estos conocimientos. Los que van a resultar más utilizables son los que se transforman fácilmente en hechos observables, en experiencias directas o indirectas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 2.4.

En este ejemplo el tema para analizar es "La tienda". El supuesto se planteó a los estudiantes de magisterio y el ejercicio se realizó en una clase con unos 50 participantes en los primeros 45 minutos. Los primeros resultados surgieron de una "tormenta de ideas" El resultado se ordenó inmediatamente y se expone aquí en forma de esquema:

- La sociedad:
  - Las familias que la tienen como negocio o personas que llevan la tienda.
  - Proveedores que les venden.
  - Encargados dependientes o empleados de la tienda.
  - Las familias compran. Los compradores del vecindario del barrio.
  - Hay clientes habituales y esporádicos.
  - Relación estrecha empleado-cliente.
- Actividades económicas:
  - Vender, vendedor.
  - Abastecer a la tienda.
  - Montar escaparates, poner ofertas… Propaganda.
  - Trato con los clientes.
  - Ayudar al cliente a llevar la compra, a elegir un producto o a cogerlo de un lugar algo, a sugerir ofertas…
  - Inspección de las tiendas, como el de sanidad.
  - Normas de uso en la manipulación de productos.
  - Cuidar el aspecto y el orden en la tienda.
  - Cuidar la higiene, la limpieza.
  - Evitar riesgos, cuidar la seguridad.
  - Productos en buen estado. Devolución de productos que no están bien.
  - Cuidar el orden en pedidos y documentos.
  - Productos que se venden en la tienda. Tipos de tienda.
- Pautas de comportamiento. Normas:
  - Respeto a los clientes. Respetar la cultura y características de los clientes. Cuidar al cliente. Fiar a los clientes.
  - Respeto a los vendedores.
  - Trato educado recíproco. Confianza en el vendedor/comprador.
  - Consumo adecuado, responsable.
- Aspectos espaciales:
  - Forma. Tamaño.
  - Colocación de los productos: orden en el espacio.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

  - Variedad de productos en poco espacio.
  - Colocación de la tienda. Organización espacial.
  - Distribución de los productos. Aprovechamiento del espacio.
  - Zonas en la tienda: entrada, trastienda, mostrador, pasillo, almacén…

- Aspectos temporales:

  - Horario de la tienda. Cartel informativo del horario.
  - Horas de trabajo de los empleados o los dueños.
  - Periodos de vacaciones.
  - Horario: de mañana y tarde, de 24 horas, continuo, apertura en domingos y festivos.
  - Horario de verano y de invierno.
  - Productos estacionales.
  - Tareas diarias: va al mercado central, coloca los productos…
  - Duración de las ofertas.
  - Cada cuánto tiempo vienen los proveedores
  - Caducidad de los alimentos.

El ejercicio se hizo en el momento del curso en que los alumnos ya podían elegir de entre estas ideas las que querrían llevar a una unidad didáctica. Esta parte del ejercicio se realizó en la segunda hora de clase. Se exponen a continuación, como ejemplo de que no seleccionaron todas las ideas que habían ordenado. (Sobre el cómo hacerlo trata el tema 7 de la programación).

- Contenidos conceptuales:

  - La vida en comunidad: la tienda.
  - Los compradores, los vendedores y sus relaciones.
  - Los productos.
  - Las secciones: sus funciones.
  - El horario.

- Contenidos procedimentales:

  - Clasificación de productos.
  - Observación de las secciones de la tienda. Reconocimiento de sus funciones.
  - Observación del aspecto y del orden en una tienda.
  - Planificación de las tareas diarias del tendero.
  - Petición y aceptación de ayuda al comprar.

- Contenidos actitudinales:

  - Comportamiento educado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Valoración positiva de la ayuda en la tienda.
- Respeto a las normas, a los vendedores y a otros compradores.
- Cuidado de las instalaciones y los productos.
- Aceptación y respeto del horario establecido.

A partir del mismo tema se pueden presentar distintas posibilidades. Por ejemplo, para finalizar el ejercicio, esto fue lo que propusieron al pedirles que, con las ideas que ya tenían, en lugar del tema de La Tienda partieran del de *Comprar y vender*.

- Comprar; lo necesario y lo superfluo. El dinero. El ahorro. Regalar. Prestar.
- Comprar para la casa y las actividades cotidianas: las comidas, el vestido, el aseo, los juegos. Previsión y anticipación en las compras.
- Comprar muebles y enseres de la casa. Comprar o regalar objetos que embellecen nuestra casa.
- Las relaciones sociales entre familiares y amigos: comprar para regalar, prestar.
- Las compras y los cambios debidos al paso del tiempo: cambio de ropa, de juguetes, de materiales para la escuela…; las compras debidas a cambios espaciales: traslados temporales o permanentes, viajes, fiestas y vacaciones.
- Pautas de comportamiento y normas en las compras. Actitudes en las compras: responsabilidad, generosidad… El ahorro. Las personas sin medios económicos.

El resultado de estas combinaciones múltiples es similar al que se consigue haciendo mapas conceptuales, pero incluso para hacerlos es un instrumento útil; se trata naturalmente de los mapas conceptuales que hace el maestro para su uso, y no de los que negocia en el aula con su grupo de niños, y en los cuales, a la selección de contenidos que ha hecho el maestro para esa unidad de trabajo, se unen los enlaces preferidos por los niños, que hacen que el aprendizaje sea significativo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 2.5.

En este ejemplo un maestro reflexiona individualmente sobre un tema que quiere desarrollar, bien como unidad didáctica, o bien como proyecto o para programar una salida. El tema que quiere examinar es "El zoológico". El ejemplo es de elaboración propia, se preparó para exponerlo en clase como modelo para otros trabajos. Los aspectos de CCSS se resaltan en *cursiva*.

…puedo examinarlo desde varios puntos de vista, pero tengo que elegir por dónde empezar:
- como un espacio donde tenemos animales salvajes
- como lugar de un trabajo con animales
- como una actividad de ocio
- como una forma de cuidar a los animales
- como un sitio donde fuimos de pequeños
- como un sitio al que vamos a ir…

Voy a empezar por considerarlo un *espacio* donde tenemos animales salvajes:

- Puede ser *privado,* o *público,* según quienes lo mantienen. ¿Cuáles conozco? ¿Cómo son?
- Las *funciones* que cumplen pueden ser solo para mostrar a los animales, o también para fines científicos. ¿Qué otras posibilidades hay?
- Su *tamaño* ha de ser grande pero no conozco la extensión aproximada de ninguno, así que busco en Internet para hacerme una idea, y veo que el Zoo de Madrid tiene veinte hectáreas y el de Fuengirola tiene dos. Al mirar la información y los mapas de las webs me hago una idea de cuánto tiempo necesitaría para recorrerlos, la *forma* que tienen, dónde están *(localización)*.
- Un zoo estará fuera de la ciudad o en un gran parque: comprobarlo.
- Un zoo no es un espacio natural, sino transformado para que se parezca al hábitat de los animales que aloja. ¿Cómo se consigue?; pero además en el zoo hay toda clase de edificios e instalaciones para trabajadores y visitantes. No sé cuáles, pero puedo mirarlo, y observar cómo está *organizado* y *planificado*.
- Los zoológicos tienen un *horario* de apertura al público que puedo averiguar, y a veces abren solo parte del año. Además suelen organizar exposiciones y otras actividades que *cambian* cada cierto tiempo. Puedo buscar en algún zoo para conocer su *previsión,* si hay actividades *simultáneas* o *sucesivas, periódicas, esporádicas* y cuánto van a *durar.* Además en las páginas web sobre los zoos suelen hablar de su historia, *recordando* cómo han *evolucionado* los zoológicos o cómo ha *cambiado* alguno *con el paso del tiempo.*
- En los zoológicos trabajan personas de profesiones y oficios variados, cada uno de los cuales tiene sus funciones y responsabilidades. Estos y otros aspectos *sociales* que no conozcas se pueden investigar, completando este rápido ejemplo hasta que hayas aprendido lo suficiente sobre los zoológicos.

Los conocimientos que tenía previamente, o que se han buscado como consecuencia de este examen, tendrán aplicación directa para poder hacer una programación con contenidos sociales, espaciales y temporales. En cada programación se usará solo una parte de esos conocimientos, pero el esfuerzo realizado no es inútil, pues se podrá utilizar una parte distinta en otra aula, otro curso, otro día que los niños estén menos cansados, o más motivados, o con ocasión de algún suceso especial… Estos conocimientos nuevos permiten contar con una gran cantidad de recursos, por ejemplo para adaptar mejor al aula los cuadernos y el material didáctico elegido para los niños, en lugar de seguirlo mecánicamente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2.5.3. Contribución al conocimiento profesional del maestro

La contribución de esta propuesta al conocimiento profesional del maestro de EI sobre CCSS se refiere por ahora únicamente a la exploración e investigación que realiza el maestro para sí mismo. Aunque esta indagación esté teñida del fin por el cual se hace, no debe confundirse su resultado con la posible selección y programación de contenidos. Eso vendrá después.

Las investigaciones sobre el profesor como aprendiz de su materia son cada vez más frecuentes. Monereo (1994: 53) cita algunas que indican que los estudiantes a los que se proporcionan procedimientos de aprendizaje consiguen hacerlo de forma más

comprensiva y significativa. En el mismo trabajo, señala dos requisitos fundamentales respecto al uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje:

- El primero hace referencia a la reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades, e implicaría ser capaz de plantearse cómo ampliar sus conocimientos.
- El segundo se refiere a la capacidad del aprendiz de regular su actuación y plantearse y resolver interrogantes que sirven para conseguir el primero.

Finalmente, al plantear cómo ha de aprender el profesor el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, se considera que cualquier programa que tenga por objeto formar ese uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje tiene que cumplir, para ser efectivo, tres requisitos: entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje; revisión y supervisión en la utilización de los mismos; y análisis del resultado de estos procedimientos y de su utilidad en situaciones reales.

En concordancia con lo anterior se recomienda vivamente aplicar estos tres requisitos: practicar con esta propuesta, pero también revisarla, adaptarla a las propias necesidades y transformarla hasta conseguir un instrumento personal y útil para el trabajo del aula.

2.6. La Didáctica de las Ciencias Sociales y las competencias del Aprendizaje de las Ciencias Sociales de los maestros de EI

El Aprendizaje de las Ciencias Sociales como conjunto de competencias exigibles a los graduados en educación infantil (ver en la introducción del libro) debe alcanzar, entre otras capacidades, que estos *adquieran conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia, que conozcan los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia, y que comprendan y asuman el respeto por el medio natural y el desarrollo sostenible.*

De lo ya expresado en este capítulo se deduce que los estudiantes ya deben poseer estos conocimientos, o una parte significativamente importante de ellos. Cabe por tanto preguntarse por el sentido de la norma que introduce estas competencias en su formación.

En las Jornadas "El protagonismo del profesorado" (2005) organizadas por el Consejo Escolar del Estado e Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, diversos participantes defendieron una formación cultural amplia y de la realidad más contemporánea, un perfil docente culto en lo sociopolítico y comprometido en lo ético, sensible a los problemas del mundo en que vivimos y que nos afectan a todos. La influencia de estas propuestas, y de otras semejantes, llegó sin duda a los redactores de las directrices del título.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La indefinición de las competencias del Aprendizaje de las Ciencias Sociales, y al mismo tiempo su gran amplitud, hace imposible una formación con esas competencias alcanzadas en el escaso tiempo que se les puede dedicar en el Grado. Lo que sí debe conseguir la DCCSS es despertar el interés de los estudiantes de magisterio por estos temas, argumentar su valor ético e intelectual y su exigencia cultural y legal, así como proporcionarles los medios necesarios para poder seguir aprendiendo toda la vida y desear hacerlo como forma de progreso personal y profesional.

Los conocimientos del mundo contemporáneo serán estudiados en relación con los contextos de aprendizaje en el siguiente capítulo.

Resumen

El Aprendizaje de las Ciencias Sociales es una asignatura del Plan de Estudios de educación infantil.

El Aprendizaje de las Ciencias Sociales es materia troncal y su docencia se atribuye al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La *Didáctica de las Ciencias Sociales* es la disciplina que trata de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo.

El campo de actuación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación del profesorado y ha de dotar a los futuros maestros de los conocimientos y las habilidades que les van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar Ciencias Sociales. Es decir, para concretar el currículo en la práctica.

La reflexión en la acción es el mejor instrumento del aprendizaje significativo para un profesional abierto y flexible. En coherencia con los supuestos básicos expresados en la introducción, se defenderá desde aquí un modelo reflexivo de maestro de EI.

La acción docente del maestro se hace de acuerdo con un sistema de valores. Cuando selecciona contenidos para desarrollar el pensamiento social de los niños, atendiendo a las capacidades de estos y a las características del entorno del centro escolar, lo hace optando al tiempo por sistemas de valores de los cuales es preciso que el maestro se haga consciente.

El *conocimiento personal* de los maestros de EI es la base del profesional. El conocimiento personal es la integración del conocimiento escolar de CCSS adquirido por el estudiante en la educación primaria y secundaria y su reelaboración posterior en contacto con su entorno y su experiencia vital; el conocimiento personal es el que tiene al comenzar su formación como maestro.

El *conocimiento profesional* no es un conocimiento estrictamente identificable con una o más disciplinas; sus fuentes son el conocimiento disciplinar –que incluye las CCSS y las disciplinas educativas– el metadisciplinar y la experiencia profesional. Para construir el conocimiento profesional, el maestro de EI debe disponer de conocimientos muy variados y muy ligados a la experiencia; por eso se pregunta qué sabe y va tomando

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conciencia de que su saber puede ser valioso en un contexto escolar determinado e inútil en otro, debido a las diferencias de organización social o de costumbres en distintos lugares. El conocimiento profesional precisa de la investigación para seguir desarrollándose.

La propuesta didáctica para mejorar el conocimiento profesional es un examen de los conocimientos personales acerca de los contenidos del CESC de EI que facilita la ampliación y diversificación de conocimientos que se van necesitando para el trabajo profesional.

La DCCSS debe conseguir también despertar el interés de los estudiantes de magisterio por temas de relevancia social, ética e intelectual, y proporcionarles los medios necesarios para poder seguir aprendiendo toda la vida y desear hacerlo como forma de progreso personal y profesional.

Criterios para autoevaluación

- En este capítulo has conocido la Didáctica de las Ciencias Sociales y de qué se ocupa *(E1)*. Hay una definición dentro del texto que te permite autoevaluarte positivamente, si eres capaz de recordar sus elementos fundamentales *(E2)*.
- La distinción entre los tipos de conocimiento que usa el maestro en su actividad es un paso previo para el análisis de tus conocimientos. Podrás comprobar si los has comprendido cuando, después de resumir lo que recuerdes, lo compares con el resumen final *(E1)*.
- Aprender a analizar e identificar los propios conocimientos de Ciencias Sociales, y ser capaces de adquirir otros nuevos para la profesión es un objetivo fácil de autoevaluar, pues solo requiere ponerlo en práctica cuantas veces sea posible *(E5, E6, E8)*.

Actividades

1. Examinar los propios conocimientos y reflexionar sobre los aspectos espaciales, temporales y socioculturales del paisaje rural, distinguiéndolos de los aspectos del medio natural. Tratar de identificar la procedencia de estos conocimientos: dónde y cuándo se aprendieron.
2. Examinar el tema “el parque”. Distinguir los aspectos naturales de los sociales.
3. Tratar de examinar un tema que no sea estrictamente social, cultural, espacial o temporal, pero al que se le puedan extraer estos aspectos: los zapatos.
4. Examinar los propios conocimientos de “Profesiones y trabajos relacionados con la sanidad”, seleccionando lo que pudiera tener relación con estas profesiones. Para ello se deberían completar en primer lugar los conocimientos sobre estos servicios sociales, su historia, su problemática etcétera.
5. Investigar la situación sanitaria actual en el mundo y sus problemas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. El Colegio Español la Paz está en El Aaiun, en el Sahara Occidental y tiene EI y EP. El colegio tiene un centenar de niños. ¿Qué sabes de la situación actual en el Sahara Occidental?
7. Leer el Informe Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" que introduce el punto 2.5, y analizar su trascendencia para el aprendizaje de CCSS de acuerdo con lo estudiado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3
El contexto socioeconómico y cultural y las Ciencias Sociales

Un caso real: El contexto en tres proyectos educativos

He aquí tres ejemplos de colegios de poblaciones distintas; se encuentran dentro de los proyectos educativos en el apartado I. Análisis del contexto.

- CEIP Juan Herrera Alcausa*

  1. Realidad socioeconómica y cultural del entorno.

  El CEIP Juan Herrera Alcausa está situado en el barrio de los Olivos de Vélez-Málaga (Málaga). Barrio nuevo situado en la zona sureste de la misma.

  Las familias que viven en dicha zona, y por tanto, las familias del alumnado de nuestro colegio son familias jóvenes, de entre 30 y 50 años; existiendo un 10% aprox. de familias de menos de 30 años y un 1,5% de familias mayores de los 50 años. Son familias donde conviven padre, madre y hermanos en su mayoría, excepto en un 3,67% que conviven, además, con abuelos y un 1,8% que lo hace con otros familiares.

- CP Clara Campoamor*

  2.1. Situación geográfica

  El colegio público Clara Campoamor situado en la calle Pedro Almodóvar S/N es uno de los seis centros escolares de Infantil y Primaria de la localidad de Illescas, pueblo de carácter urbano situado dentro de la comarca de la "Sagra Alta", al norte-centro de la provincia de Toledo y limitando con la de Madrid. Está situada a una distancia de 38,9 Km de Madrid y a 38 Km de Toledo, comunicada por la autovía de Toledo A42 (antigua N-401). El término municipal tiene una superficie de 56,82 kilómetros cuadrados y una población de aproximadamente 22.000 habitantes y ocupa la parte septentrional de la comarca de la Sagra.

  La población está en continuo crecimiento debido al llamado "efecto frontera" con Madrid. Esta es una zona que se está desarrollando industrialmente, su principal actividad laboral está relacionada con la construcción y los servicios (pequeños comercios, talleres, etc.).

- CRA de Peñas*

  1.1. Análisis socioeconómico y cultural de la comarca

  El CRA de Peñas lo comparten las localidades de Ayna, Alcadozo y Peñas de San Pedro. (Albacete).

  (…) Se trata de una población envejecida y durante estos últimos años, registra una disminución en su censo. Hay una emigración a la capital y a otras provincias industrializadas en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

busca de un trabajo estable y un porvenir mejor, a la vez que se observa un descenso acusado en la tasa de natalidad. Como consecuencia, la población escolar va disminuyendo poco a poco.

La población se dedica principalmente a la agricultura, ganadería, construcción, pequeñas industrias familiares y pequeños negocios. Los cultivos predominantes son: los cereales, la almendra, los ajos y la oliva. Además, en la zona de Ayna se trabaja la huerta, a nivel familiar. (…)

No existen en estas localidades cines, museos, etc., sí existe biblioteca municipal en la localidad de Alcadozo, y en la localidad de Peñas de San Pedro está en proceso de creación. (…)

A nivel sanitario, estas localidades disponen de un consultorio médico, ATS, farmacia. En Alcadozo, además, existe un Centro de Salud.(…)

Otros servicios disponibles son: Asistente Social. Cuarteles de la Guardia Civil y Servicio de Correos.

El transporte público existente son los autobuses de línea.

Las instalaciones deportivas con las que cuentan las localidades son: campo de fútbol, pista de frontenis, piscina de verano y plaza de toros.

Nos encontramos con una gran problemática en esta zona y es la falta de trabajo, lo que repercute de manera negativa en los alumnos, ya que no consideran el trabajo y el esfuerzo como algo valioso y necesario en su preparación para participar en la sociedad de la que forman parte.

En el primer ejemplo, una población joven de un núcleo urbano en la Costa del Sol malagueña; los redactores del PE en este caso se han fijado ante todo en la composición de la población, en sus aspectos demográficos y sociales como los aspectos más relevantes.

En la segunda el centro escolar está en un núcleo urbano de la provincia de Toledo, bien situado en una vía de comunicación directa a Madrid. Al redactar el PE el acento se pone en que es un núcleo en crecimiento y en expansión, tanto demográfica como económicamente.

El tercero en cambio es una población rural en declive de la provincia de Albacete, en proceso de despoblación, aquejada por la emigración, que además cuenta con recursos muy limitados, aunque los maestros han recogido información de todos los que existen. Los maestros conocen los problemas de la población y cuentan con ellos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona

Tu primer destino como docente es probable que sea un barrio o una localidad que no has conocido hasta llegar allí. Imagina que te destinan a un aula en un CRA, tienes 11 niños, de los cuales 5 son de EI, de 4 y 5 años, y 6 de Primaria, de 1.° y 2.°. Estás en un pueblo del Campo de Salamanca, de 500 habitantes y 25 Km al sur de la ciudad. Has llegado en coche porque no has encontrado otro medio que te sirva para ir a diario al colegio, y de momento eso es todo lo que sabes… ¿Qué sabes del pueblo? ¿Has pensado alguna vez que los niños de tu aula pueden saber mucho más de ese pueblo que tú?

Y en el caso de llegar a un barrio de una ciudad, ¿no podría ocurrir lo mismo?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Profundizar en la construcción del conocimiento profesional que depende de los contextos socioeconómicos y culturales (Fb7) (E5 y 6).
- ✓ Reconocer la importancia del conocimiento del contexto socioeconómico y cultural en la práctica docente (Fb4) (E5 y 6).
- ✓ Investigar contextos a distintas escalas (Fb5 y 6) (E5 y 6).
- ✓ Conocer los medios que proporciona la DCCSS para el estudio del contexto (Fb5) (E1).
- ✓ Intervenir en la elaboración de proyectos educativos (Fb8) (E2).

Introducción: La importancia del conocimiento del contexto socioeconómico y cultural

En el capítulo anterior se han identificado los factores que se consideran relevantes en la construcción del conocimiento profesional y entre ellos está el conocimiento del contexto. En este capítulo se examinará la importancia del *conocimiento del contexto socioeconómico y cultural* en la práctica docente, y la relación con las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Sociales y el Conocimiento del entorno Social y Cultural.

Se examinará, por una parte, la importancia del conocimiento del contexto socioeconómico y cultural en la elaboración del proyecto educativo de centro. Recordemos en qué situación está actualmente el PE en la Ley vigente (2013).

> Artículo 121. Proyecto educativo. 2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro…

La LOMCE no ha cambiado el PE en este aspecto, aunque sí en otros como quién lo aprueba; pero en cuanto a su objeto, sigue siendo el mismo: El PEC debe realizar un análisis de la realidad sociocultural del barrio, del pueblo o lugar con el fin de detectar las demandas educativas que el entorno genera. El PE recoge además la concreción curricular, en lo que antes de la LOE era el proyecto curricular de centro. Veremos qué es preciso saber para redactar un PE.

Los contextos de aprendizaje han cambiado debido a una mayor tecnificación de los aprendizajes. Vamos a analizar su relación con el contexto sociocultural.

Finalmente, este capítulo se ocupará de la construcción del conocimiento profesional que depende de los contextos educativos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.1. El análisis del contexto socioeconómico y cultural de los centros escolares, la formación de los maestros y las Ciencias Sociales

Cada vez son más las propuestas que defienden la formación de un tipo de maestro que reflexiona críticamente sobre la escuela y el mundo; sin embargo, cuando se trata de la formación dirigida a la EI, no suelen aclarar cómo ha de ser su preparación en Ciencias

Sociales para el conocimiento del contexto socioeconómico y cultural.

La actual ordenación de los Planes de Estudios (MEC, 2007) de Maestro en educación infantil ha incluido explícitamente competencias para participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos:

- Fb8-Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

Y competencias de observación sistemática y análisis de contextos.

- Fb4 -Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Fb5-Dominar las técnicas de observación y registro.
- Fb6-Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- Fb7-Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Aunque estas competencias no están pensadas para explotar didácticamente el contexto socioeconómico y cultural de los centros escolares, o para analizar los problemas relativos a la sociedad y sus necesidades, podrían contribuir a ello. Esas competencias remiten a un aspecto en la formación de maestros que puede y debería realizarse desde la Didáctica de las Ciencias Sociales junto con otras áreas.

Todos los maestros han recibido una formación en Historia, en Geografía y en las bases de otras Ciencias Sociales en su etapa preuniversitaria, formación que les debería permitir conocer y analizar su mundo, reflexionar sobre los acontecimientos presentes y pasados, y sobre las relaciones que existen entre ellos, profundizar en los fenómenos sociales, económicos o políticos, mantenerse informados y tener una opinión fundada sobre la información que reciben, actuar en la medida de sus deseos y posibilidades en su mundo, desde su trabajo o su ocio, desde sus obligaciones como ciudadano o desde sus inclinaciones como persona. Si esta formación les permite desarrollarse como persona en su vida privada, es un elemento absolutamente indispensable para su conocimiento profesional, como docente.

Para colaborar con sus compañeros en la elaboración de un proyecto educativo de centro y para llevarlo a la práctica en el aula, los maestros deben tener una formación en Ciencias Sociales que les permita conocer y comprender las relaciones que existen entre la situación socioeconómica y cultural de su entorno y su actividad como docente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.2. El análisis del contexto socioeconómico y cultural y el proyecto educativo

El proyecto educativo de centro (PEC) es el documento que recoge el conjunto de decisiones educativas y de organización del centro: señas de identidad, propósitos o finalidades del centro, los objetivos curriculares de las etapas y la estructura y funcionamiento. Es un documento revisable anualmente. Véanse al respecto los ejemplos que introducen el presente capítulo.

Para colaborar eficazmente en la realización de un PE que se elabora partiendo del *análisis de contexto socioeconómico y cultural* del centro, el maestro especialista en EI debe ser capaz de contribuir al análisis del contexto, para lo cual cuenta, entre otros, con sus conocimientos de Ciencias Sociales que sin duda utiliza en este caso, y que le ayudan a tomar las decisiones que es preciso adoptar en el PE. La insuficiencia de estos conocimientos no es un obstáculo, pues la formación previa siempre le permitirá emprender un trabajo de actualización, para que la investigación que considere necesaria dé sus frutos.

El maestro especialista en educación infantil necesita pues conocer lo mejor posible el entorno del centro, el barrio, la ciudad o el pueblo en el que está el colegio, pero también su comarca o su comunidad, su país o un territorio cualquiera que involucre su actuación como docente.

Los estudiantes, futuros maestros, habrán cursado asignaturas de Ciencias Sociales que les deberían haber proporcionado los saberes básicos imprescindibles para investigar el entorno y conocerlo. Sin embargo, nunca han hecho trabajos de este tipo con otra finalidad que obtener una calificación académica, nunca con un fin práctico y profesional concreto, y mucho menos con el fin que estamos considerando. Sus aprendizajes al respecto no son *funcionales* si con los conocimientos que poseen no son capaces de hacer frente a las nuevas situaciones en las que se van a encontrar en adelante (Molina, 1992).

Esta es una faceta de su formación que concierne a la Didáctica de las Ciencias Sociales, que puede proporcionar los saberes y los criterios para investigar el contexto sociocultural con el fin de proponer las actuaciones oportunas en el PE.

Por ello, es preciso poner en marcha un aprendizaje nuevo y autoconstructivo en el que el aprendiz de maestro sea protagonista activo del proceso de reestructuración de sus conocimientos de Ciencias Sociales para dotarlos de la funcionalidad que precisa su futura profesión.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.3. La construcción del conocimiento profesional y el contexto socioeconómico y cultural

Para construir el conocimiento profesional y reestructurar funcionalmente los conocimientos personales para elaborar un PE y para intervenir en la práctica docente, es necesario dominar capacidades que permitan conocer el contexto sociocultural. Este conocimiento necesita ser tanto más intenso, vivo y directo cuanto menor es la extensión del territorio, por lo que se convierte en un problema de escala.

En cartografía, los mapas cuyas escalas van, aproximadamente, de 1:500.000 a 1:100.000.000 o menores se consideran mapas a pequeña escala, entre 1:500.000 y 1:50.000 escala intermedia, y a más de 1:50.000 gran escala. Un globo terráqueo de 30 cm de diámetro está a escala 1:42.000.000; en los atlas un país muy extenso como Canadá, EE. UU. o Australia se representa a una escala aproximada de 1:10.000.000; el mapa mural escolar de España se edita generalmente a 1:1.100.000. Entre 1:100.000 y 1:500.000 podemos estudiar provincias y regiones españolas: los mapas provinciales de España se editan a 1:200.000 y a esa escala podemos estudiar algunas comarcas. El mapa topográfico nacional está a 1:50.000. Entre 1:5.000 y 1:20.000 podemos representar planos de ciudades y a escalas de 1:1.000 y 1:5.000 se pueden estudiar fenómenos con gran detalle.

La representación de un pequeño territorio, un pueblo, un barrio, una ciudad es muy precisa, con mucha información. A medida que la escala disminuye en los mapas la información se hace más selectiva y se va concentrando en determinados fenómenos: mapas de carreteras, mapas físicos, de población o cualquier otro fenómeno cartografiable.

De la misma forma el conocimiento del contexto se puede realizar a distintas escalas, y el grado de detalle y la temática se adaptan a la escala elegida. Un excelente ejemplo es abrir Google Maps e ir ampliando para ver cómo aumentan los detalles.

Considerando el contexto a *escala mundial,* la globalización ha venido en los últimos años a dar carta de naturaleza a un hecho por lo demás bien conocido por los maestros en ejercicio: su actividad profesional es inconcebible sin tener en cuenta el mundo en que vive. A esta escala se estudian los fenómenos de carácter mundial, global.

Al maestro no solo le afectan –como persona y como ciudadano– multitud de fenómenos de carácter mundial, como el efecto invernadero, los conflictos armados, la estructura económica mundial, las grandes oleadas migratorias, sino también como docente, en la medida que esos fenómenos atañen también a los niños con quienes trabaja, a su futuro y a su presente. Y aunque no a escala mundial, sí en el ámbito geográfico que llamamos Occidente, los paradigmas dominantes relativos al consumo o la competitividad, aunque también la importancia de los derechos humanos por ejemplo, implican al docente en la transformación social en uno u otro sentido.

En cuanto a los niños en edad infantil, su incipiente conciencia del mundo no les impide contemplar a diario escenas de guerra y violencia en los más variados contextos culturales, hasta en los dibujos animados, ni ser solicitados continuamente a un consumo sin medida, cifrando en ello la medida del bienestar personal y la felicidad.

Los medios de comunicación de masas nos han permitido conocer al menos una parte de estos problemas, formarnos opinión de ellos y tratar de intervenir en su desenvolvimiento en la medida de nuestras posibilidades; pero más recientemente Internet se ha convertido en el principal instrumento para aprender, para investigar, para estar al tanto de los numerosos asuntos que nos conciernen a escala global. Existe de hecho una enorme cantidad de información y a menudo resulta problemático seleccionar la que es fiable.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Un problema suplementario para las búsquedas es que el acceso a buena parte de esa información se encuentra en otras lenguas, frecuentemente en inglés aunque no exclusivamente.

Algunos ejemplos de los recursos que podemos encontrar en Internet son:

- ONU. Los días internacionales*: Las celebraciones de la ONU tienen como objetivo contribuir, en todo el mundo, al cumplimiento de los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas y sensibilizar al público acerca de temas políticos, sociales, culturales, humanitarios o relacionados con los derechos del hombre. Son ocasiones para promover acciones nacionales e internacionales y despertar el interés sobre los programas y actividades de las Naciones Unidas.

  Estas celebraciones de la ONU han sido en su mayoría decididas por la Asamblea General. Otras han sido creadas por instituciones especializadas del sistema para atraer la atención del público sobre temas específicos.
- La muy visitada Wikipedia nos proporciona en ocasiones informaciones muy útiles para seguir buscando, como esta sobre Organizaciones internacionales*.
- La Asociación internacional de ciudades educadoras* nos transporta de nuevo a la escala global, unida en este caso por un propósito común: trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes a través de la educación.
- La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* representa, a escala mundial, un ámbito distinto, el de los territorios y países que comparten la lengua española.
- Y ¿por qué no entrar en contacto con niños del otro lado del mundo? Colegio Piaget (www.piaget.com.ar) en S. Isidro, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Si nos situamos en un contexto a escala de la *Unión Europea* (UE) nos encontramos con otros fenómenos más cercanos a nuestra vida. La integración de España en la Unión hizo de nosotros ciudadanos europeos, con los derechos, ventajas y obligaciones que esto conlleva. El desarrollo de una conciencia europea debería ser una realidad en pocos años, de forma que los niños que hoy están en la escuela infantil sean y se sientan, una vez adultos, tan europeos como el resto de los ciudadanos de países miembros, sin perder cualquier otra identidad política, territorial o social. Desde esta perspectiva, integrar en los proyectos educativos metas y objetivos que tiendan al desarrollo de esta conciencia europea, dando a conocer y valorando otras lenguas y culturas, sería una excelente aportación a la construcción del futuro común. Para ello sería preciso para los maestros, naturalmente, conocer los países, lenguas y culturas de los miembros de la Unión, y tener unos conocimientos básicos de la Historia europea en general y del proceso de integración en particular. Pero también debería un maestro tomar conciencia del papel excluyente y egoísta que provocan a veces las identidades, imposibilitando el acceso de otros seres humanos a los beneficios y el bienestar que todos merecen, y al que muchas veces contribuyen de forma totalmente involuntaria.

La UE tiene una excelente página web* en la que encontrar toda clase de temas,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

incluyendo los educativos, así como enlaces a los países que la integran.

Existen otras organizaciones de ámbito europeo. La European Geoparks Networks*, aunque no está en nuestro idioma, nos permite enlazar con nuestros geoparques (en español). Es además ilustrativa de que Europa no es solo la UE, pues en esta organización se integran también países extracomunitarios.

En cuanto a la Historia de Europa, cuando se hace una búsqueda en Internet aparecen numerosas referencias a la creación de la Unión Europea, algunas muy detalladas. Para periodos históricos más largos apenas hay, siendo además de calidad. Se puede consultar la Enciclopedia Británica*, que presume de tener herramientas de investigación con acceso rápido a fuentes fiables en español, o la Ancient History Encyclopedia*. Hay algunas otras webs interesantes, como Euratlas, Histoire et géographie de l'Europe et du monde*. Se trata de una cartografía histórica de Europa, una descripción visual de la historia y de la geografía del continente europeo.

Por otro lado, *History of Europe - 6013 years in 3 minutes** es lo que su nombre promete, una simplificación curiosa.

Son naturalmente recursos para los maestros que desean conocer algún periodo o aspecto histórico concreto. En cuanto a libros impresos en español, hay que recurrir a los de la Historia mundial, que casi siempre han sido del mundo occidental, y por tanto de Europa.

La escala a la que conocemos el *Estado Español* constituye actualmente nuestro principal elemento de referencia político-social, económico y cultural, aunque en situación de cambio. Puesto que su conocimiento ha sido objeto de estudio en todos los niveles educativos obligatorios, se supone que un maestro en formación posee los conocimientos mínimos imprescindibles acerca de su país. El estado tiene en común la lengua española, que se aprende bien como lengua materna u oficial, y un acervo cultural, tanto material como inmaterial, que se difunde ampliamente a través de los medios de comunicación y sobre el cual hay muchas posibilidades de buscar información, de investigar cualquier tema; es por tanto un conjunto de recursos fácilmente accesible.

Desde el punto de vista sociocultural, si conocer otras culturas europeas es valioso, con más razón podemos afirmar lo importante que es conocer las de nuestro propio país, apreciando su diversidad. Al igual que en otras escalas, el maestro necesita conocer y ser consciente de los problemas sociales que en ella se producen y de ella se derivan.

A esta escala los nuevos recursos proporcionados por Internet son virtualmente inagotables, pues su gran cantidad puede impedir examinar la totalidad de los documentos disponibles en un tema determinado.

Supongamos, por ejemplo, que deseamos obtener información sobre los ferrocarriles españoles, y utilizamos el buscador Google: obtendremos más de nue ve millones de resultados. En el buscador Bing se obtienen casi 2,5 millones de resultados. Y entre ellos podemos encontrar textos, imágenes, vídeos, noticias o referencias de libros. El problema será entonces que habrá que acotar la búsqueda de acuerdo con lo que pretendamos saber.

Otro ejemplo totalmente distinto puede ser el de un tema muy concreto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Casualmente topamos con el topónimo "Miédolas" y deseamos saber a qué se refiere. En este caso el buscador Google nos da 721 resultados, y nos enteramos rápidamente de que se trata de un nombre semejante a "Médulas" y que este se refiere a antiguas explotaciones auríferas romanas en el NO peninsular. A partir de ahí la investigación nos puede llevar a donde queramos. La escala de la búsqueda y de la investigación depende de quien la realiza y de su propósito: si fuera un maestro en un pueblo de Las Omañas, la comarca donde se encuentran estos vestigios, podría interesarse por ellos por ser un recurso local y accesible. En otro caso podríamos desear únicamente ampliar nuestro conocimiento sobre la minería romana de oro o de otros metales, o de la minería en la actualidad.

Los recursos bibliográficos son fáciles de conseguir y los cartográficos cada vez están más presentes en la Red; aparte de los más conocidos mapas de Google, el visor iberpix* o el sigpac* y el del Instituto Geográfico Nacional* que además cuenta con UNA gran cantidad de recursos didácticos.

La investigación de los datos demográficos, económicos, sociales, etc., se puede realizar directamente en el Instituto Nacional de Estadística* (INE) Algunas entidades financieras tienen servicios de estudios que son también de una gran ayuda, y proporcionan datos ya elaborados como el de La Caixa* y el de Caja España*.

Si nos situamos a la escala de las *comunidades autónomas,* que existen solo desde 1978 con la promulgación de la Constitución, nos encontramos en una España con 17 comunidades autónomas con sus propias administraciones y competencias, lo cual ha repercutido en el sistema educativo escolar, que introdujo el conocimiento del territorio a esta escala ya desde los programas renovados de la LGE en 1981/82.

La comunidad autónoma constituye el entorno de referencia primero y más importante en el caso de algunas nacionalidades con transferencias educativas, lo que se traduce en un currículo propio de CCSS que naturalmente obliga a su conocimiento a los docentes. El territorio de la propia comunidad autónoma ha sido objeto de estudio en la enseñanza obligatoria de los estudiantes de Magisterio, pero este conocimiento no siempre garantiza que se hayan alcanzado las capacidades y habilidades que permiten conocer cualquier otra comunidad por medios propios, si no es utilizando la abundante bibliografía que ya existe sobre ellas.

A esta escala se pueden encontrar, además de la bibliografía, los recursos proporcionados por Internet, también muy abundantes, pero es preciso seleccionarlos con un criterio profesional, especialmente si se buscan como recursos de aula o como elementos de un PE. Las CC. AA. ofrecen informaciones, datos y cartografía en su ámbito de actuación, y también suelen tener recursos didácticos con contenidos de calidad en sus páginas web, por lo que es preferible recurrir a estos en primer lugar.

En la *provincia* o ámbito territorial de escala similar también existen competencias políticas y administrativas que pueden afectar al centro educativo y que el maestro debe conocer.

Por su tamaño y por sus características administrativas, sociales o políticas, las provincias son territorios sobre los cuales se puede conseguir información elaborada y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

completa en forma de libros o artículos de estudios geográficos que permitan conocerlas. A esta escala se pueden estudiar también por su tamaño algunas comarcas. Esta escala territorial exige sin embargo un conocimiento directo mucho mayor, y sobre todo una actualización constante de los datos relativos a la población, la economía, los sucesos que tienen relación con la sociedad, la cultura o la política.

Los datos de interés y recursos en Internet se pueden encontrar en las diputaciones provinciales. Las webs de las diputaciones dan acceso a las de los ayuntamientos o núcleos de población que disponen de ellas, que son casi todos, pero no en todos tienen quien las mantenga y actualice.

La *ciudad o comarca,* es la escala en la cual se halla situado el centro escolar y por tanto su conocimiento es de especial utilidad para elaborar el PE. Las ciudades grandes y de tamaño medio pueden ofrecer un entorno escolar muy rico y variado. Los maestros están obligados a conocer bien su ciudad, y no siempre existen buenos libros o guías básicas o páginas web. En cuanto a los problemas socioeconómicos, la prensa es el primer medio del que se parte para mantenerse informado y tener opinión de ellos. Desgraciadamente la prensa escrita en las ciudades pequeñas está en franco retroceso por sus problemas económicos, y la prensa digital se defiende a duras penas.

El ámbito urbano reclama aún más conocimiento directo y actualizado para aprovechar sus posibilidades didácticas. Los ayuntamientos tienen responsabilidades en relación con los centros escolares y presupuestos y programas específicos de recursos que los maestros conocen y tienen en cuenta en su programación, como por ejemplo el del Ayuntamiento de Córdoba*. En ocasiones se crean organismos como el Instituto Municipal de Educación de Barcelona*. También existen otras instituciones que adoptan iniciativas semejantes de apertura al mundo escolar, como la Fundación Juan March con el Museo de Arte Contemporáneo de Cuenca* y en ocasiones es la propia iniciativa de los maestros la que crea y desarrolla estas iniciativas. Los recursos que ofrecen no son exclusivos para el ámbito urbano, aunque procedan de él.

Las comarcas en las que se ubican núcleos rurales o pequeñas ciudades pueden ofrecer, por su accesibilidad, gran cantidad de buenos y variados recursos. Conocer una comarca de estas características puede tener en términos académicos alguna dificultad, pues no siempre se encuentran trabajos elaborados y hay que investigar para conocerlas y además realizar una actualización permanente.

Las comarcas tuvieron tradicionalmente un papel importante en la ordenación del espacio, por ser territorios dotados de cierta homogeneidad, física, socioeconómica y cultural, como producto de largas relaciones en el tiempo. Se las solía denominar *comarcas naturales* o *tradicionales* y algunos de sus nombres son bien conocidos, como La Mancha, la Tierra de Campos, la Rioja o la Ribagorza. Son comarcas que tenían una indiscutible unidad que han perdido al ser oscurecidas por las *comarcas administrativas,* que nos remiten a las dotaciones territoriales de servicios a los ciudadanos.

Actualmente no es fácil encontrar información sobre las comarcas tradicionales, pues esta información se circunscribe a libros publicados hace más de tres décadas. Lo que se puede encontrar con facilidad en este momento se refiere a las *comarcas*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

administrativas o *funcionales,* que agrupan municipios para dotarlos de servicios como el de salud o el de educación. Por ejemplo, el servicio de estudios de Caja España* contiene datos comarcales administrativos.

La *localidad o barrio* donde radica el centro constituye el entorno más inmediato y accesible, y por tanto el que debe ser conocido con más profundidad, ya que nos proporciona el marco de referencia más inmediato para el PE, y además nos acerca los *recursos del entorno* a distancias abarcables incluso en los niveles de EI.

A esta escala es prácticamente imprescindible hacer el estudio del barrio o del pueblo pues raramente se encuentran estudios que sirvan al fin que interesa a los docentes. Internet nos proporciona actualmente gran cantidad de información dispersa, no siempre fidedigna y rigurosa.

Puesto que esta escala coincide con la del análisis del contexto que se utiliza para la redacción del PE, se detalla en el apartado siguiente cómo se puede hacer y los recursos que se pueden utilizar.

3.4. El análisis del contexto socioeconómico y cultural del centro de EI

Los elementos significativos del contexto de un centro escolar pueden ser analizados desde un enfoque geográfico, pero han de incluir aspectos que interesan particularmente al centro escolar. El modelo siguiente para analizar y conocer el entorno de un centro escolar formaba parte de los materiales y documentos de apoyo incluidos en la Guía de Prácticas de educación infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca elaborados por los profesores tutores de EI de los antiguos títulos de diplomado, pero sigue siendo perfectamente utilizable para la elaboración del PE.

Una de las tareas que se suele encomendar a los alumnos en prácticas consiste en recabar información, e incluso realizar, el análisis del contexto natural y social del centro en el que realizan sus prácticas, del mismo modo que lo hacen los maestros como paso previo a la elaboración del proyecto educativo.

El análisis contiene también los aspectos naturales, y no se ha prescindido de ellos porque influyen en los aspectos socioeconómicos.

A) Análisis del contexto natural, socioeconómico y cultural

- Nombre del centro. Dirección, población y provincia.
- Situación del núcleo de población en el entorno
- Descripción de los rasgos climáticos de la zona.
- Vegetación característica: vegetación natural o espacios verdes próximos.
- Animales característicos: silvestres o domésticos.
- ¿Hay espacios o especies protegidos en el entorno?
- Tamaño del núcleo de población: número de habitantes. Evolución (población creciente, en descenso, con inmigración o emigración…).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Composición: por edades (población joven, envejecida…), procedencias, nivel de estudios, sexos, profesiones. Pirámide de población.
- Si se trata de una ciudad grande, donde el contexto escolar se debe referir a un barrio: nombre del barrio y situación dentro de la ciudad. Número de habitantes del barrio.
- Actividades económicas principales: por ejemplo, en el medio rural, tipo de agricultura o ganadería extensiva, intensiva, estabulada, mecanizada, secano, regadío, etc.).
- Actividades industriales y artesanales.
- Comercios, transportes, servicios, etc.
- Servicios a la comunidad: Transporte público, hospitales, farmacias, bibliotecas, centros de enseñanza…
- Espacios para el ocio y la cultura.
- Espacios e infraestructuras urbanos: calles, plazas, parques, iluminación, alcantarillado, asfaltado…
- Las casas o edificios: breve descripción (tamaño, forma, materiales y dependencias, antigüedad…).
- El crecimiento del núcleo o barrio (crecimiento espacial, funcional, fases o evolución…).
- Edificios y otros elementos del patrimonio histórico-artísticos.
- Elementos de identidad social y cultural (historia, fiestas locales, celebraciones tradicionales, costumbres, comidas peculiares…).
- Elementos de vertebración social: asociaciones culturales, deportivas…
- Conclusión: delimitación espacial, social y cultural del contexto escolar, elementos identificadores y características o problemas más importantes del contexto (sociales, ambientales…). Referencia especial a aquellas que más influyen en el centro escolar.

El uso de este esquema para realizar el análisis exige un trabajo previo para aclarar conceptos, completar conocimientos y buscar información para conseguir los datos que se precisan; se trae aquí como un posible modelo, porque al estar la guía elaborada para un espacio muy concreto, la provincia de Salamanca o a lo sumo las de alrededor, carece de referencias, por ejemplo, a actividades como la pesca, o a hábitats dispersos que no son propios de la zona. Como es natural, en entornos distintos los elementos del modelo difieren y alcanzan grados de importancia determinantes para el ulterior proceso de toma de decisiones.

Ese trabajo previo se tiene que apoyar en todo caso en los conocimientos que ya tiene el maestro o futuro maestro, pero si ha de completarlos o aclararlos, teniendo en cuenta cuál es la funcionalidad de este estudio, es aconsejable que lo haga con los medios más sencillos posibles, siempre que tengan fiabilidad: enciclopedias, manuales, publicaciones de divulgación recientes, medios estadísticos de uso habitual, prensa local y regional, y si se recurre a información de Internet, es preferible la que procede de páginas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

web de organismos oficiales.

Finalmente, hay que señalar que no todos estos puntos tienen que ser significativos en todos los contextos. El esquema sirve para analizar los más importantes, pero en los proyectos educativos de los colegios solo suelen aparecer, de entre estos, aquellos que los maestros consideran realmente relevantes.

Ejemplo 3.1.

Un colegio rural agrupado que comprende trece municipios, con aulas en seis de ellos, elabora un PE donde recogen muy bien los aspectos que quieren resaltar. Este ejemplo muestra el análisis de un contexto de gran extensión territorial.

- CRA Abadengo.* Proyecto Educativo I.- Análisis del contexto:

  Entorno: Estudio general del medio geográfico, población, servicios y características.

  El CRA se enclava dentro de la comarca de "El Abadengo". Esta zona salmantina es una comarca pequeña pero bastante bien delimitada por accidentes geográficos naturales. Esto lo hacen los ríos Huebra al Norte y al Este y Águeda por el Oeste, al encajarse en una pequeña penillanura para alcanzar el bajo nivel del río Duero.

  Por el sur está unido a los campos de Ciudad Rodrigo. Los suelos son poco profundos y, por lo tanto, poco apropiados para la agricultura. Los montes y pastizales ocupan gran parte de la superficie. Las temperaturas medias varían ligeramente de las de la provincia, ya que los inviernos son más suaves y los veranos más calurosos.

  El Abadengo comprende trece municipios, perteneciendo al CRA con sede en Hinojosa de Duero: las localidades de Bañobárez, La Fregeneda, Hinojosa de Duero, San Felices de los Gallegos y Sobradillo.

  – Bañobarez

  Se llama así porque durante la época romana había unas termas llamadas "Baños de Arez". Aún se conserva hoy la fuente llamada "Pozo de los Moros". No tiene ríos ni elevaciones importantes. Su término municipal tiene 7.017 hectáreas de terreno, la mayoría son pastos y forrajes para el ganado. Actualmente tiene 370 habitantes.

  – La Fregeneda

  Está situada al Oeste, formando frontera con Portugal, rodeada de los ríos Agueda y Duero, en cuyo término confluyen. Su relieve está formado por una depresión rodeada de montañas del vecino Portugal, cuya altura, junto al Duero, es de 125 metros y, ya en el pueblo, de 525 metros sobre el nivel del mar. El número de habitantes es de 476.

  – Hinojosa de Duero

  Se sitúa en el límite occidental de la provincia de Salamanca, enclavada en el ángulo que forman en su confluencia los ríos Duero y Águeda. El pueblo se halla en el declive de una colina, "Cerro de los Ángeles o de San Pedro", resguardado de vientos por dicha altura y por otra que tiene al norte llamada "Santa Águeda". Respecto a la orografía, una parte del terreno es llana, con ligeras ondulaciones, y el resto se halla accidentado por colinas y cerros, llamados vulgarmente "terros", entre los que se abren barrancales y valles. En la actualidad, Hinojosa tiene 788 habitantes.

  – San Felices de los Gallegos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Fue fundada por D. Félix Obispo de Oporto en el año 690, de donde recibe su nombre "San Felices" de los "Gallegos", por haberlo construido una colonia de gallegos.

En la Antigüedad perteneció a la provincia de Lusitania, más tarde, en lo eclesiástico, al metropolitano de Mérida y posteriormente a la sede de Ciudad Rodrigo. Hidrográficamente el terreno pertenece a la cuenca del Duero y en su mayor parte a la del Águeda, afluente del anterior. Actualmente tiene 588 habitantes.

– Sobradillo

Históricamente Sobradillo fue un pueblo de gran importancia debido a su proximidad a Portugal. Según datos de Guillermo Toribio de Dios, en su libro "Historia de la Villa de San Felices de los Gallegos", Alfonso Do Campo fue el primer Señor de Sobradillo en el año 1476. El terreno está constituido por una parte relativamente llana en las proximidades del pueblo, para ir descendiendo hacia el Oeste formando las conocidas Arribes de difícil acceso. Actualmente cuenta con 333 habitantes.

– Servicios comunitarios

Casi todos los pueblos están dotados con pistas polideportivas. Todos los pueblos tienen un consultorio médico y pertenecen al centro de salud de Lumbrales. Residencias de la tercera edad en casi todos los pueblos. Parques públicos. Farmacia en todos los pueblos. Paradas acondicionadas de autobús comarcal.

– Características

El contacto directo con la naturaleza incide positivamente en la educación. Existe un déficit del número niños y niñas en edad escolar, que agravado con el envejecimiento poblacional incide sobre la regeneración cultural y social de la comarca. Los intereses culturales se centran generalmente en adquirir niveles de aprendizajes básicos y con muy pocas posibilidades de realizar actividades fuera de horario escolar, especialmente en las poblaciones más pequeñas.

El apartado de *Características* tiene gran interés por sintetizar los elementos más importantes del contexto, como se explica en la *Conclusión* que aparece al final de la página 92.

Ejemplo 3.2.

El proyecto educativo del CEIP "Anita Arnao" de Mula (Murcia)*, que no se reproduce aquí por ser muy extenso, tiene interés por ser un análisis muy detallado: en él los maestros analizan y exponen una gran cantidad de información que han recopilado del entorno del centro escolar.

B) Comentario a los elementos del análisis del contexto

He aquí los elementos del análisis del contexto que conviene explicar o aclarar para conocerlos mejor; algunos de ellos constituyen una notable fuente de recursos didácticos, como se pondrá de manifiesto en el capítulo 11.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Situación del núcleo de población en el entorno*

El concepto de situación suele ser percibido comúnmente de forma bastante correcta, ya que tiene un uso frecuente en los medios de comunicación. La situación del núcleo se refiere, dentro del entorno en el cual se halla enclavado, a la posición con respecto a elementos conocidos, como la distancia a otros núcleos.

Explicar la situación exige describir someramente el entorno. La mayor dificultad suele estar en delimitar el ámbito espacial del entorno del núcleo que estamos analizando y donde se halla el centro escolar. Ante esta indefinición, que no satisfacen los límites administrativos, se puede optar por un entorno funcional desde el punto de vista del centro escolar: el espacio con el cual la escuela infantil o el núcleo de población mantienen relaciones, el espacio del cual provienen los niños que acuden al colegio, o el ámbito en el que se realizan habitualmente salidas escolares, etc.

Es interesante elaborar un cartograma de la zona, a partir de un mapa, y en él es importante poner y no olvidar los nombres geográficos, pues el maestro se obliga a conocerlos y a familiarizarse con ellos, a integrarlos en sus conversaciones como una referencia espacial, a saber exactamente dónde están, y a interesarse por el origen y significado de los topónimos.

Si el colegio es un centro rural agrupado, y por tanto tiene aulas en varios núcleos de población, el entorno físico tiene que abarcarlos a todos ellos.

- *Descripción de los rasgos climáticos*

Se recomienda en este caso una descripción de los rasgos climáticos o de los tipos de tiempo meteorológico, y no solo por una clasificación climática. La descripción es mucho más útil y fácil de conseguir, especialmente si incluye un vocabulario específico con los nombres de situaciones o fenómenos meteorológicos locales y frecuentes, y que forman parte del habla cotidiana.

- *Vegetación y animales característicos de la zona*

Los ámbitos urbanos tienen una vegetación que no se puede considerar estrictamente natural, ya que en los parques y jardines se hallan también especies exóticas, impropias del área bioclimática; sin embargo, es la que hay, y los maestros deben hacer lo posible por conocerla. De la misma forma se puede hablar de una fauna urbana de animales en libertad, cuya parte más visible son los pájaros e insectos, y otra domesticada o en semilibertad.

A veces el tamaño de la ciudad permite un acceso relativamente fácil a sus alrededores, a un entorno más natural, menos transformado. Entonces, igual que en el caso de los pueblos, la vegetación y la fauna que importan son realmente las características de la zona. Además de conocer las especies más comunes y los lugares donde se hallan es interesante también conocer sus nombres locales.

- *¿Hay espacios o especies protegidos en el entorno?*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Algunos de nuestros pueblos o ciudades gozan de la proximidad de parques naturales que son el orgullo y el símbolo de toda la región, y a veces son conocidos dentro y fuera de nuestro país. Existen sin embargo otras muchas áreas protegidas en virtud de sus características ecológicas o de su calidad paisajística que son mucho menos conocidas, que reciben denominaciones muy diversas en las distintas comunidades autónomas, y que tienen objetivos de conservación o protección tanto del medio natural como de los agrosistemas o de las condiciones paisajísticas socioculturales. Revela una gran sensibilidad medioambiental que los maestros conozcan también los espacios y especies protegidos que hay en su entorno, así como el uso y disfrute que se puede hacer de ellos, cuando es posible.

Los espacios protegidos son un lugar fronterizo entre lo natural y lo social. Son espacios o especies naturales, pero la sociedad ha decidido preservarlos, y en ocasiones convertirlos en un bien cultural o patrimonial. Son espacios que consideramos naturales, pero no son territorios vírgenes, que en nuestro mundo occidental han desaparecido casi totalmente. Y sin embargo, las condiciones históricas que han dado lugar a su existencia los hacen únicos y merecedores de protección.

La problemática de los espacios o especies protegidos choca en ocasiones con los deseos e intereses de poblaciones o grupos sociales, como ganaderos, agricultores o quienes viven del sector de la caza. Los maestros reflexivos y críticos tienen que ser sensibles ante estos problemas y entender lo difícil que es tomar decisiones equilibradas para todos.

En cuanto a los recursos que se pueden utilizar para el análisis, las CC. AA. tienen sus propios departamentos de medio ambiente con información relevante. La de Extremadura es un buen ejemplo*. También los tienen las diputaciones y algunos municipios.

- *Tamaño del núcleo de población: número de habitantes, evolución y composición*

El número de habitantes de una población es una cifra fácil de conseguir, pues hay numerosas publicaciones, anuarios, etc., donde encontrarlas. La evolución de la población suele ser también accesible. Sin embargo, para conocer las causas de la evolución es preciso recurrir a los análisis de estos fenómenos demográficos (población con crecimiento vegetativo positivo, o estable, o en descenso, con inmigración o emigración, con incrementos temporales…), y para ello es aconsejable recurrir a trabajos especializados, a libros de Geografía que han de ser lo más recientes posible, pues las circunstancias demográficas cambian en periodos muy cortos de tiempo y un libro o un trabajo de diez años atrás estará anticuado.

Aunque la evolución de la población ilustra bastante bien las perspectivas demográficas de la población escolar, la composición de la población por edades puede ser un aspecto interesante, al igual que las procedencias de sus habitantes, el nivel de estudios de la población, la distribución por sexos, profesiones, etc. La pirámide de población resume, sintetiza y relaciona gráficamente gran cantidad de la información

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

anterior, y en esto se justifica su interés.

En los colegios rurales agrupados los maestros que elaboran el proyecto educativo deben estudiar todos los núcleos de población pertenecientes al CRA.

Los datos demográficos, económicos y sociales se pueden encontrar en el INE y en algunos servicios de estudios como el de La Caixa y el de Caja España, citados con anterioridad.

En el caso de *una ciudad grande,* el contexto escolar se debe referir a *un barrio.*

- *Nombre del barrio y situación dentro de la ciudad. N.° de habitantes del barrio*

Cuando el centro escolar está en una ciudad, incluso a veces de pequeño tamaño, el ámbito de referencia más apropiado para delimitar el contexto puede ser el barrio y su número de habitantes sustituye en este caso al del núcleo. Algunos ayuntamientos ofrecen datos muy detallados sobre la población de los barrios.

En los colegios a los que acuden los niños en autobús desde barrios o núcleos de población alejados, los niños pueden carecer de elementos espaciales de referencia o de identidad comunes referidos al barrio, y el resultado será un contexto funcional mucho más amplio y diverso, cuyos límites, elementos y estructura deben hacerse desde el centro escolar teniendo en cuenta la procedencia del alumnado.

- *Actividades económicas principales*

En hábitat rural: *tipo de agricultura o ganadería.*

En localidades donde los trabajos agrícolas o ganaderos y otros relacionados con el medio como los forestales, los piscícolas, etc., son actividades importantes, es imprescindible conocerlas y dominar un vocabulario geográfico para describirlas: extensiva, intensiva, estabulada, mecanizada, secano, regadío… Para ello, si es nece sario se puede acudir a los libros que pueden refrescar estos conocimientos. Sobre el terreno, es importante conocer el vocabulario local para designar estos trabajos y sus productos.

- *Actividades industriales o artesanales. Comercios, transportes, servicios…*

Las actividades industriales y de servicios se desarrollan tanto en la economía de los núcleos rurales como en las ciudades, y por tanto no se deben omitir en aquellos, tanto más cuanto que algunas de esas actividades pueden ser esenciales para la existencia de los pueblos.

En los barrios de las ciudades predominan por lo general las actividades terciarias o de servicios, e interesa tanto conocer los establecimientos y su localización como los trabajos y profesiones presentes en el entorno.

Estos son conocimientos que en su mayoría se obtienen in situ con facilidad, pues están visiblemente presentes en las calles.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Servicios a la comunidad: transporte público, hospitales, farmacias, bibliotecas, centros de enseñanza. Espacios para el ocio y la cultura*

No todos los barrios ni todas las localidades están dotados de todos los servicios posibles, pero es fundamental para los maestros saber con cuáles se puede contar y para qué. Un hospital cercano da seguridad ante posibles accidentes de los niños; una biblioteca puede estar dispuesta a cooperar con el colegio en actividades extraescolares…

Este tipo de servicios y recursos tiene tanto interés y utilidad que los maestros procuran conocerlos incluso aunque estén situados lejos del colegio, y por tanto constituyen parte importante de un entorno socialmente próximo.

La proximidad física en estos casos es sustituida por la accesibilidad espacial y temporal. Los maestros averiguan cuáles son los centros con los que se puede contar para llevar a cabo actividades diversas, y el colegio se preocupa de disponer en los momentos adecuados de los medios precisos para acercarse a esos lugares.

El tercer caso real que introduce este tema es también un buen ejemplo de cómo los maestros pueden tener muy en cuenta los servicios que hay o no en el pueblo.

- *Espacios e infraestructuras urbanos: calles, plazas, parques, iluminación, alcantarillado, asfaltado…*

La importancia de los espacios comunes y las infraestructuras es tal que su ausencia o sus deficiencias se hacen notar inmediatamente, y es entonces cuando adquieren notoriedad y cuando provocan las demandas del vecindario, o del colegio si está afectado por falta de alguna de ellas, de forma que las reivindicaciones por esta causa suelen reforzar la identidad y dar cohesión a los barrios. Son también una oportunidad para trabajar temas orientados a despertar la conciencia ambiental de los niños.

- *Las casas o edificios*

En algunos pueblos y barrios, las peculiaridades de la construcción se pueden reflejar en descripciones del tamaño, forma, materiales, dependencias y antigüedad de los edificios.

Estos aspectos pueden guardar relación con las características bioclimáticas, de la población, o de las actividades económicas, pero también puede haber interesantes edificios para visitar.

- *El crecimiento del núcleo o barrio*

El crecimiento de un núcleo de población, o de un barrio de una ciudad, es un fenómeno complejo con aspectos muy variados: crecimiento espacial, que a su vez se puede haber producido en altura o en extensión superficial, con o sin incrementos de densidad en la población, con dotaciones de servicios suficientes o insuficientes, apropiadas o no, etc.

El crecimiento funcional tiene que ver con el incremento y la diversificación de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

actividades y servicios que transforman el espacio urbano; en este proceso se pueden reconocer fases o seguir la evolución durante un periodo de tiempo determinado que, por la naturaleza del análisis y sus fines no tiene que abarcar periodos largos de tiempo.

- *Edificios y otros elementos del patrimonio histórico-artístico*

La importancia del patrimonio histórico-artístico de muchos de nuestros pueblos y ciudades, que es frecuentemente una fuente de riqueza económica y casi siempre motivo de un orgullo local, es una buena razón para conocerlo, para contribuir a conservarlo y para considerarlo un recurso interesante, incluso en la educación infantil, en la cual se ponen las bases de la sensibilidad estética y ambiental.

En las ciudades y pueblos los edificios u otros lugares que constituyen el patrimonio histórico y artístico suelen estar alejados físicamente de los centros escolares, o no pertenecen al barrio o al municipio en que está el colegio, pero esto no impide a los maestros considerarlos parte del propio entorno y elementos definitorios de la identidad cultural de la ciudad o de la comarca en la que viven los niños.

- *Elementos de identidad social y cultural (historia, fiestas locales, celebraciones tradicionales, costumbres, comidas peculiares…)*

Los colegios tienen muy presentes las fiestas locales, más o menos tradicionales, especialmente aquellas que no coinciden con días no lectivos y que se pueden celebrar en el centro, como ocurre con los carnavales.

También cuentan con otras celebraciones que se suceden a lo largo del año, como el Día de la Paz, el Día Internacional del Árbol o el Día Mundial del Agua, pues las aprovechan para programar actividades extraordinarias, que rompen la rutina y animan a los niños, o bien adaptan las programaciones a estas fechas fijas para que coincidan con ellas.

Las costumbres o comidas que se asocian a celebraciones locales son muchas veces adoptadas por los maestros como temas de trabajo, pues se encuentran vinculadas a la vida familiar del niño. La selección de estas celebraciones refleja a menudo la identidad del centro escolar y de los maestros, y los valores que defienden.

- *Elementos de vertebración social: asociaciones culturales, deportivas…*

Las asociaciones, sean de los barrios o de los municipios, sean culturales, deportivas, musicales, de amas de casa o de protección de los animales, de voluntariado social o de excursionismo, grandes o pequeñas, son sobre todo elementos de vertebración social de los ámbitos en que trabajan y desarrollan sus actividades, creando lazos voluntarios entre sus miembros que aceptan y comparten gustos y también normas de relación, y abriendo foros de debate de los asuntos que les interesan.

Además del interés intrínseco de las asociaciones, en los barrios y en algunos pueblos existen algunas abiertas a los centros escolares que colaboran con ellos en actividades diversas; culturales, deportivas, etc. Estas actividades suelen aparecer en el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Plan Anual de los Centros, al entrañar su organización cierta dependencia de una entidad ajena que puede cambiar.

- *Conclusión: delimitación espacial, social y cultural del contexto escolar, elementos identificadores y características o problemas más importantes del contexto (sociales, ambientales…). Referencia especial a aquellas que más influyen en el centro escolar*

El análisis del contexto realizado a través de los apartados anteriores debiera haber puesto de relieve cuáles son las características más notables del mismo, y haber sacado a la luz los problemas con los que se enfrentan sus habitantes. Igualmente debería haber permitido establecer un ámbito espacial, social y cultural de referencia, que integre escalas distintas, para distintos aspectos que conciernen a la vida escolar.

La conclusión resume esos rasgos esenciales, de los cuales algunos influyen de forma importante en el proyecto de centro y en la práctica diaria.

En el ejemplo 3.1 al final del estudio del contexto está el apartado de "Características" en el cual los maestros han resumido los aspectos que piensan que van a influir de un modo especial en la acción docente.

3.5. El conocimiento del contexto socioeconómico y cultural y la práctica en el aula

Las actividades educativas que se desarrollan a diario en la vida del aula dependen en gran medida de los contextos específicos en los cuales tienen lugar. El trabajo de Molina (1997) que se cita en la bibliografía contiene un minucioso estudio de las actividades en el aula como construcciones efectuadas en contextos de acción e interacción social. No es un trabajo contemplado desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, pero la importancia que concede al contexto permite aplicarlo al tema que se trata en este capítulo: cómo se pueden reestructurar los conocimientos propios de Ciencias Sociales para transformarlos en conocimientos funcionales, con el fin de usarlos de forma individual o en grupo en las decisiones que se toman en los distintos ámbitos de la vida escolar.

Si se consideran todas las actividades que tienen lugar fuera de las aulas como fuente de aprendizajes potenciales en contextos de interacción social, es preciso conocer estos componentes del contexto y tomar conciencia de su papel en el aula, para transformarlos en práctica docente.

En toda la actividad diaria están pues virtualmente presentes las circunstancias sociales del contexto que interesa conocer a los maestros. Las aportaciones que los niños traen al aula de su medio social son variadas y variables; así por ejemplo, los niños aportan las formas de expresión características de su entorno para expresar sentimientos propios de las relaciones sociales, sean positivos o negativos, aportan la valoración que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

da en ese entorno a la escuela y a su función social, o las valoraciones relativas al modo de vestir y en general todas aquellas que se refieren a lo que se manifiesta poseer. Dentro de esas aportaciones se podrían incluir los conocimientos que tienen los niños debido a su forma de vida y a las actividades que realiza con otros: no tiene el mismo sentido para todos los escolares el comprar, no todos habrán jugado en un parque antes de llegar al centro infantil. Por tanto, al maestro le interesan las actividades que puede llevar a cabo el niño en su ámbito de relación social fuera del colegio, y dónde y cuándo tienen lugar.

Las actitudes presentes en el medio social, cuando se manifiestan en el centro infantil, en unos casos se traducen en comportamientos deseables y que por tanto los niños deben incorporar, y en otros en indeseables, y que por lo tanto se han de modificar. El papel de padres y otros miembros de la sociedad es determinante, esto debe conocerlo el maestro.

La diversidad de culturas familiares, que vienen definidas por la ideología y las conductas (Palacios *et al.,* 1995) trasladan al centro escolar tanto las actitudes y los valores como las expectativas sobre la educación y las ideas sobre cómo y para qué educar de las familias de los niños. En este sentido se puede aludir a un conjunto de prácticas que están presentes en el aula y que, o bien proceden del ámbito de relación social del niño, como ocurre con costumbres sociales (saludar, despedirse) o religiosas (rezar), o del contexto social al que el niño va a pertenecer plenamente con su ejercicio en el futuro, como las prácticas democráticas (pedir la palabra).

Finalmente, el maestro tiene que ser consciente de la capacidad transformadora de la escuela, capacidad contrastada por el estudio ya citado de Palacios, y que tiene que ver no solo con la actuación directa sobre los niños, sino también con la posibilidad de influir en la cultura familiar por muy diversas vías, modificando ideas, creencias, expectativas de los padres en relación con los niños, con los aprendizajes, las relaciones con ellos o sus pautas de conducta.

Es importante señalar igualmente la influencia que se puede ejercer en el caso de niños cuyos entornos de origen sean menos estimulantes.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, no se puede dejar a la improvisación o el azar la actuación para que esa influencia tenga resultado, al contrario, es preciso reflexionar y planificar, y actuar con convicción y sin desistir, pensando que las metas no se logran a corto plazo.

La inserción en el entorno ha sido examinada por Zabalza (1996) como un factor positivo y transformador, que se está perdiendo debido a que muchos maestros ya no suelen vivir en la localidad en la que trabajan. Esto, que ha sido un logro sociolaboral, tiene como contrapartida la falta de incorporación a la dinámica social del territorio, y que haya una distancia psicológica entre la población local y los maestros que no facilita la actuación docente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resumen

La formación de los maestros debe proporcionarles los medios para conocer y explotar didácticamente el contexto socioeconómico y cultural de los centros escolares, para ser capaz inmediatamente de aplicar estos conocimientos y de transformarlos en práctica docente desde cuando está aún en las primeras fases del proceso de toma de decisiones, en la elaboración del proyecto educativo hasta el trabajo en el aula.

El docente utiliza de esta forma sus conocimientos de Ciencias Sociales, los cuales le ayudan a tomar las decisiones que es preciso adoptar.

A veces estos conocimientos son insuficientes, lo que obliga a los maestros a emprender un trabajo de investigación del medio, con el fin de adquirir los conocimientos precisos.

Para que el maestro especialista en educación infantil pueda colaborar en la preparación de un proyecto educativo, debe conocer lo mejor posible el entorno del centro, ya que el PE deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro.

El conocimiento del entorno del centro escolar necesita ser tanto más vivo y directo cuanto menor es la extensión del territorio que se considere como espacio de referencia.

Los elementos significativos del contexto de un centro escolar pueden ser analizados desde un enfoque geográfico, pero han de incluir aspectos que interesan particularmente al centro escolar.

El análisis del contexto socioeconómico debe poner de relieve cuáles son las características más importantes del mismo, y sacar a la luz los problemas con los que se enfrentan sus integrantes. Igualmente debe permitir establecer un ámbito espacial, social y cultural de referencia que integre escalas distintas para los distintos aspectos que conciernen a la vida escolar, esos rasgos esenciales de los cuales algunos influyen de forma importante en el PE.

Las actividades educativas que se desarrollan a diario en la vida del aula dependen en gran medida de los contextos específicos en los cuales tienen lugar y es preciso conocerlos y tomar conciencia de su papel en el aula, para transformarlos en práctica docente.

El maestro tiene que ser consciente de la capacidad transformadora de la escuela, que tiene que ver no solo con la actuación directa sobre los niños, sino por la posibilidad de influir en la cultura familiar.

Esta influencia es importante en niños cuyos entornos de origen sean menos estimulantes, y la actuación para que esa influencia tenga resultado tiene que ser reflexiva, planificada y constante para surtir efecto a largo plazo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Criterios para autoevaluación

Podrás autoevaluarte positivamente si, después de leer este capítulo atentamente, y siguiendo las orientaciones del mismo, eres capaz de redactar el supuesto de análisis socioeconómico y cultural de las actividades 2 y 3 de la página siguiente. *Esta evaluación*

concierne a todas las competencias.

No obstante, tu autoevaluación será más satisfactoria si has sido capaz de identificar al menos un problema socioeconómico o cultural por cada una de las escalas territoriales explicadas.

Actividades

1. Comprobar cómo, en todas las experiencias de EI que se publican habitualmente en revistas especializadas, aparece en la introducción una referencia al contexto en el cual se originan.
2. Estudia el contexto de la población de Ólvega y redacta un estudio del contexto amplio y detallado.

   Estas son las webs del centro escolar:

   - www.escueladeolvega.com/pec.php
   - www.escueladeolvega.com/documentos/pec0612.pdf

3. Tratar de identificar al menos un asunto o problema que repercuta en el centro por cada una de las escalas explicadas.
4. Tratar de identificar al menos un comportamiento, actitud, creencia, valoración, etc., procedente del entorno social y familiar del centro estudiado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE II:

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA INFANTIL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4

Problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil

Blog *De mamas & de papas.* El País

> … estos padres, Fulanito y Zutanita, se desesperan cuando ven a sus hijos, de dos y seis años, incapaces de entretenerse por sí solos, jugando en pareja o cada uno por su cuenta. (…)
>
> Como el tema me interesaba, decidí recurrir a Petra María Pérez, catedrática de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia y directora del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas en esa universidad. Petra es miembro del Observatorio del Juego y autora de un estudio sobre familia y juego presentado en 2012.
>
> Lo primero que me dice Petra es que es bastante normal que estos dos peques no jueguen juntos porque tienen edades muy dispares. Cuatro años a estas edades es un mundo, "están en etapas distintas de juego y no pueden ser buenos compañeros de juego". Ya, Petra, pero es que ni juntos ni separados. Y ahí llegamos al quid de la cuestión. "Para los niños, lo ideal es el juego entre iguales", entre niños de más o menos la misma edad. Es en ese juego en el que adquieren habilidades y competencias de carácter social, "moral", como me decía Petra. Cuando un niño juega con otros de su edad, "aprende a respetar las reglas, por ejemplo, a soportar la derrota (a tolerar la frustración), a dilatar la gratificación (son capaces de augurar el éxito y esperar a que llegue, a sacrificar el disfrute inmediato y posponerlo para el futuro), a ponerse objetivos y lograr el éxito cooperativo (trabajar en equipo)". Los paréntesis son míos.
>
> Ya, pero como Petra señala en su estudio, no es frecuente que los niños, en casa, jueguen con iguales. Porque no tenemos demasiada relación con los vecinos, en general, y los niños no juegan con ellos, porque tenemos los hijos muy separados, como es el caso que contamos, porque no tienen tiempo, cargados de actividades extraescolares… Total, que apenas juegan con amigos en el poco tiempo del recreo en el cole.
>
> En este blog de un periódico leemos un comentario que podrían hacer muchos padres y madres, y que de alguna forma representa una idea común entre personas que no tienen por qué saber nada sobre las características de los niños en la edad infantil. Pero una maestra especialista en esta etapa lo interpreta inmediatamente como una descripción de ciertas experiencias por las que pueden pasar los niños de estas edades en su relación con otros niños y con adultos. Y sabe también que su actuación en el aula debe tener en cuenta estas experiencias para desarrollar los aprendizajes sociales de los niños en edad infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona

¿Qué relación crees que tienen las CCSS con el texto que presenta el capítulo? ¿Crees que en este texto se aprecia algún problema de aprendizaje social?

El capítulo 2 propone un modelo de análisis para descubrir aspectos sociales,

culturales, espaciales y temporales. ¿Encuentras alguno de esos aspectos en este texto? ¿Qué interés puede tener para la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer los problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en la EI (E1 y E3).
- ✓ Investigar las condiciones ambientales y las experiencias por las que pasa la vida del niño en sus primeros años de vida, y comprender la influencia que estas tienen al conocer el medio (E1 y 3) (Fb4 a 7).
- ✓ Reconocer las posibilidades y limitaciones del medio infantil y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E3).
- ✓ Conocer los problemas y dificultades para el aprendizaje de los conceptos básicos y los elementos fundamentales del entorno infantil (E3).
- ✓ Comprender las teorías referentes a la conceptualización del espacio, del tiempo y de las nociones sociales en la EI (E3).

Introducción: Los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En este capítulo se estudian los problemas y dificultades del aprendizaje de los elementos básicos de las Ciencias Sociales en la educación infantil desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En la enseñanza, como señala Ausubel, una de las cosas más importantes es conocer el estado del que aprende para poder actuar sobre él. Desde la Psicología se han realizado numerosas aportaciones al problema del aprendizaje de las Ciencias Sociales; a este respecto conviene recordar a autores como Piaget, Vigotsky, o el mismo Ausubel. Estas aportaciones se relacionan tanto con el concepto de aprendizaje en cada autor como con su forma de concebir las Ciencias Sociales y sus metas o finalidades e incluso con su biografía personal y su entorno científico, político y social.

Para abordar los problemas del aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales en la EI se comenzará examinando las condiciones ambientales y las experiencias por las que pasa la vida del niño en sus primeros años de vida, para comprender la influencia que estas tienen al comenzar a conocer el medio que les rodea.

Este capítulo trata sobre el aprendizaje de las CCSS. Aunque no se puede desligar el aprendizaje de la enseñanza, la intervención del profesor tiene un papel más fecundo, y no se podrá dejar de hacer referencia a ella, pero el capítulo 4 se centra en descubrir los procesos cognitivos y los intermediarios sociales y culturales que permitirán actuar en los cambios cuyo producto es la educación referida al conocimiento de las nociones básicas de las CCSS.

La orientación dada a este capítulo trata de ser consecuente con el objeto de la

materia que estamos desarrollando y, por tanto, reflexionar sobre los problemas del aprendizaje de las CCSS desde la perspectiva de la Didáctica de las CCSS, integrando algunas de las aportaciones de la psicología a las que nos hemos referido con anterioridad.

4.1. La experiencia social, espacial y temporal del niño al comenzar la educación infantil

Para conocer al niño que va a acudir por primera vez a un centro de educación infantil es preciso conocer, entre otras muchas cosas, las experiencias sociales, espaciales y temporales por las que pasa en los primeros años de su vida.

En el primer año de vida el niño es incapaz de satisfacer sus necesidades vitales sin ayuda del adulto, y por tanto "prácticamente toda la conducta del bebé está entrelazada y entretejida en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo" (Vigotsky, 1996: 285).

El primer contacto del niño con la realidad es un contacto socialmente mediado, pero también es un contacto sin posibilidades de intercomunicación, instrumento del cual carece aún el niño. Se puede decir sin embargo que es *social* en tanto que necesita intervenciones sociales e incluso las provoca (Molina, 1997).

Las primeras relaciones, que McCreesh y Maher (1980) denominan interpersonales y son previas a las relaciones sociales, se establecen entre el niño y la figura materna y a través de ella con la paterna o con otras personas de su familia o entorno próximo; estos lazos serían la base de su crecimiento emocional, moral y social. El primer año de la vida del niño es también el del lenguaje autónomo.

En la infancia temprana la percepción, la afectividad y la acción configuran la conciencia infantil, y solo al final aparece la más elemental capacidad de decir lo que en realidad no ocurre.

En el segundo año de vida, el niño establece relaciones muy simples y elementales de colaboración con el adulto. El niño comienza a convertirse en un ser sociable al aumentar sus posibilidades de comunicación; imita a quienes tiene cerca en sus actividades, gestos y actitudes; es impaciente para con sus deseos; está apegado a personas y objetos y en consecuencia se manifiesta frecuentemente posesivo y celoso. La negatividad y la terquedad son manifestaciones de la reestructuración que se produce en sus relaciones sociales, que Vigotsky entiende como una emancipación con respecto al adulto.

Hacia los tres años el niño ha desarrollado de forma importante su capacidad de comunicación y está más dispuesto a compartir sus posesiones, a esperar, a ser afectuoso con otros niños, a colaborar.

El dominio físico del *espacio* se desarrolla al mismo tiempo que el mental. Cuando el niño aprende a desplazarse, a andar, su mundo se ensancha considerablemente, así como sus posibilidades de exploración. Hacia los tres años tiene bastante control sobre

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los movimientos de su cuerpo, y ya ha creado una imagen mental de su entorno y puede concebir espacios que no está viendo por medio de sus recuerdos. En cuanto a su sentido del *tiempo,* donde recordar significa apoyarse en su experiencia anterior y comunicarlo, comienza a manifestarse cuando empieza a poder describir actividades pasadas.

La actividad que presenta el niño en edad infantil no es sin embargo suficiente para aprender por sí mismo en situaciones socioculturales. Su relación con instrumentos socioculturales, además de precisar el lenguaje, precisa la cooperación de otras personas para que comiencen los aprendizajes, según Molina (1997: 110) que cita como ejemplos el uso de los cubiertos, el de las prendas de vestir o los semáforos.

En EI es fundamental conocer cómo es el niño cuando entra en el centro escolar. Por esta razón en los colegios aplican cuestionarios al ingreso de los niños, que permitirán a los maestros conocer aquellas circunstancias que consideran básicas para su labor. En estos documentos se suele preguntar sobre los datos personales y familiares del niño, datos médicos y de salud, desarrollo, personalidad, actitudes y capacidades.

Desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el maestro de educación infantil podría recoger a través del cuestionario de entrevista con los padres una gran variedad de informaciones sobre el niño y sus circunstancias al entrar en el centro escolar: puede conocer su domicilio (del cual le interesarán las características del entorno, de las que se habla en el capítulo 3, y de cómo pueden haber influido en el niño hasta ese momento), cómo se desplaza hasta el colegio, con qué personas se relaciona habitualmente, qué rutinas experimenta o qué hábitos tiene desarrollados… Todo esto representa un gran caudal de información para que el maestro estime el grado de socialización del niño, así como su experiencia espacial y su vivencia temporal previas a su llegada al colegio.

Ejemplo 4.1.

En este ejemplo se presenta una parte de un extenso trabajo de investigación realizado a iniciativa del entonces Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo INECSE (actualmente es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa).

En mayo de 2004 se realizó una aplicación piloto y, aunque la fase final del proyecto no llegó a realizarse, se consideró que el estudio era suficientemente relevante para ser publicado en 2005.

Para este capítulo 4 nos interesa la importancia que se atribuye al entorno familiar para detectar cómo son las experiencias infantiles en el momento de su incorporación a los centros escolares.

El del ejemplo es un estudio que recoge todas las dimensiones que se han considerado significativas; entre estas aparecen todas las que se han mencionado en el último párrafo del apartado 4.1, que son las más interesantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Modelo de Evaluación para la educación infantil (Sáez y Clemente, 2005)*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Dimensiones del contexto familiar

Si (…) en cualquier proceso de evaluación el punto de partida debe ser tenido en cuenta, se hace necesario recabar información acerca del contexto familiar. No se debe olvidar que los centros escolares se desenvuelven en el seno de comunidades y que dentro de éstas las familias ocupan un lugar muy destacado.(…)

Por ello, en el presente diseño de evaluación se ha considerado conveniente obtener de la propia familia información acerca de determinados hábitos, actitudes, realizaciones, etc., de sus hijos.

Por otro lado, los alumnos de educación infantil, al igual que los de cualquier etapa escolar, llegan al centro escolar desde diferentes ambientes familiares y con experiencias diferentes. (…) Entre estas variables se encuentran las indicadoras del estatus socioeconómico de la familia, la actitud de los padres y su participación en la educación de su hijo o hija, por ejemplo.

En función de todo ello se han definido para el contexto familiar una serie de dimensiones que, a través de un conjunto de indicadores, pretenden obtener aquella información que sea útil (…)

En concreto, se consideran especialmente importantes las siguientes dimensiones:

1. Datos escolares (…)

2. Datos del alumno
   - Sexo.
   - Lengua materna.
   - Edad de comienzo de la escolarización.
   - Horas de descanso.
   - Horas que ve la televisión.
   - Distancia al centro escolar.
   - Persona encargada de llevar al niño al centro escolar.
   - Características de la vida del alumno, como su actitud hacia el aprendizaje, sus hábitos y su estilo de vida en el entorno familiar.

3. Datos familiares del alumno
   - Datos de los padres o tutores.
   - Nivel económico, social y cultural.
   - Recursos materiales en el hogar.
   - Relaciones de los padres con su hijo o con su hija.
   - Expectativas familiares con respecto al nivel máximo de estudios.
   - Actitudes de los padres hacia la etapa de educación infantil.
   - Valoración de los aprendizajes de su hijo o de su hija en la educación infantil.

4. Nivel madurativo del alumno
   - Destrezas.
   - Autonomía en acciones cotidianas.
   - Hábitos alimenticios.
   - Normas de convivencia.

5. Relaciones de la familia con el centro
   - Participación en la vida del centro (procedimientos, frecuencia, aspectos en los que se participa).
   - Nivel de satisfacción con respecto a su implicación.
   - Relaciones con el tutor.

La obtención de la información acerca de los contextos escolar y familiar que acabamos de describir, se realiza a través de cuestionarios dirigidos a los tutores, directores de los centros y a los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

padres de los alumnos evaluados. (…)

…la mayor parte de las preguntas se recuperaron del banco de preguntas del INECSE, elaborado a partir de cuestionarios ya aplicados en otros estudios, por lo tanto, éstos se consideraron suficientemente contrastados. No obstante, se introdujeron nuevas preguntas ajustadas a las peculiaridades de la etapa de educación infantil.

4.2. El medio y el niño de EI

Las características del medio en el que se desenvuelve en las primeras etapas de su vida escolar, y las posibilidades y limitaciones que proporciona el medio al proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser tan importantes como conocer el estado en que se encuentra el niño al iniciar su escolarización.

El medio para un adulto es todo lo que le rodea, percibido y comprendido desde perspectivas múltiples, dimensión espacial, temporal, social, económica, política, cultural, estética, etc. En cambio, para un niño en las primeras etapas de su vida el entorno es un todo indiferenciado, que además se le manifiesta con muchas limitaciones.

A) Limitación en el espacio

El medio que puede conocer a través de la experiencia el niño que inicia la EI se restringe a aquellos lugares en los que permanece o por los que se desplaza habitualmente o en forma ocasional. La vivienda y su entorno, el camino que recorre para acudir a la escuela (salvo que vaya en autobús), la propia escuela, el parque donde juega, las casas de amigos o familiares, el pueblo, la calle…; sus limitaciones físicas le imponen un mundo pequeño y concreto, pero suficientemente rico y variado para el maestro que quiera aprovecharlo.

La limitación espacial puede agravarse en un entorno pobre y carente de oportunidades. La influencia del entorno en el que vive el niño es nuevamente un elemento de gran importancia, pues el niño puede habitar en un barrio sin zonas verdes y de esparcimiento, o incluso en zonas mal urbanizadas o inseguras que impidan el normal desarrollo de su experiencia espacial.

B) Limitación social

La familia, los compañeros y amigos, y personas con las que habitual u ocasionalmente entra en contacto el niño, componen inicialmente todas sus relaciones sociales. Este es el colectivo de partida con que cuenta el maestro. El niño llega a la EI con un bagaje verbal compuesto por las palabras que designan a los familiares cercanos, las cuales tienen una gran carga afectiva.

La influencia del entorno puede en ocasiones situar al niño en un medio social con familias extensas, o por el contrario con predominio de familias monoparentales. Las relaciones sociales no son homogéneas ni siquiera dentro de un mismo entorno. Por otra

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

parte, los factores de carácter económico condicionan el modo de relación social y los valores que el grupo de referencia sustenta y transmite. Dentro de las limitaciones sociales está la soledad, denunciada por Tonucci (2004) de los hijos únicos, tan frecuentes en la actualidad, prisioneros en su propia casa y sin posibilidad de diálogo y con la televisión por compañía.

C) Limitación en el tiempo

Por su naturaleza inmaterial, el tiempo solo empieza a ser conocido a través del lenguaje, de la toma de conciencia de los propios actos y de su posición con respecto a un momento presente, y todo ello en una relación social.

La influencia del entorno social en la percepción del tiempo a la entrada en el centro infantil depende en gran medida de los ritmos impuestos al niño por la forma de vida de sus familiares y el grado de permisividad en el cumplimiento de los horarios.

D) Limitación cultural

La cultura, creación genuinamente humana, inmaterial, se manifiesta materialmente en los primeros goces estéticos de productos realizados por el hombre, como la música, la pintura o la poesía.

Al igual que ocurre con la experiencia temporal, el disfrute estético y cultural se conoce solo en sociedad y a través de alguna de sus formas de expresión. Los condicionantes socioeconómicos para gustar y disfrutar de algunas manifestaciones artísticas y culturales conducen al tipo de preferencias del grupo social al que pertenece el niño y condicionan sus percepciones previas y sus primeras valoraciones.

Las limitaciones pero también las posibilidades del medio en que se desenvuelve la vida del niño pueden ser previstas por el maestro: en lo referente a los niños gracias al cuestionario de evaluación inicial y teniendo en cuenta su nivel y aprendizajes previos; en lo referente al propio medio, depende del espacio concreto y sus características de tamaño, accesibilidad para el niño, grado de complejidad de su estructura espacial y posibilidad de orientación dentro de él. De ahí la importancia de conocer bien el contexto del centro escolar, tal y como se sostiene en el capítulo anterior.

Ejemplo 4.2.

Las posibilidades del medio en que se desarrolla la vida del niño pueden ser observados en una de las manifestaciones de su conducta: el juego.

Este texto es parte de un folleto de divulgación de la página web del Child Development Institute* que está al alcance de los maestros y otros especialistas.

Los padres también pueden acceder hoy a páginas web como estas fácilmente; la contrapartida es que en muchas de ellas se anima a los padres a intervenir de diversas formas en el juego y por tanto a modificarlo, y como consecuencia asumen opiniones superficiales sobre la actividad en las aulas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A diferencia del caso concreto del blog que se propone al comienzo de este capítulo, las situaciones que aquí se describen son una generalización de los juegos que suelen realizar los niños.

Para una maestra, a diferencia de otros posibles lectores del folleto, la descripción que aparece en el texto puede ser considerada una recapitulación de experiencias, no por conocida menos útil, para trabajar el sentido social de los niños en edad infantil.

Donde los niños encuentran sus ideas para los juegos de simulación

> ¿Qué recursos explotan los niños para crear los personajes y los temas de sus representaciones? Las fuentes de las ideas para los juegos de simulación son variadas, y los tipos de situaciones que los niños observan y en que participan difieren entre las familias y entre los grupos culturales. Los niños de todas partes se aprovechan de la experiencia de los acontecimientos en su barrio, o en la escuela y en otros ambientes, y los usan como material rico para sus juegos. Vemos a los niños representando la hora de la comida y otras escenas domésticas, el establecimiento de tiendas de mentira, jugando los papeles de los clientes y los vendedores, colocando las sillas en una fila para formar un tren, u organizando los muebles como una oficina. El ofrecer a los niños la oportunidad para explorar sus entornos geográficos y sociales –por ejemplo, llevándolos de paseo en el barrio o introduciéndolos a las personas que trabajan en la comunidad-extiende el rango de su experiencia de primera mano y contribuye a los recursos para los juegos de simulación. En esta era, tan dominada por los medios de comunicación, a veces pasamos por alto la importancia de experimentar el mundo de primera mano, moviéndose a través de él, mirando, escuchando y sintiendo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.3. Problemas y dificultades para el aprendizaje de los conceptos básicos del medio en EI

Las aportaciones de la Psicología son fundamentales para estudiar las relaciones que el niño en edad infantil establece con su entorno, conocer las dificultades que presenta el aprendizaje y sacar consecuencias educativas.

El medio para un adulto es percibido y comprendido desde perspectivas múltiples, en cambio el medio para un niño que inicia la EI es un todo indiferenciado, percibe el mundo de forma confusa, vive su medio pero no lo conoce, y todas sus percepciones del mundo están marcadas por su personalidad y no es capaz de ponerse en el punto de vista de otro, de abandonar su propio y único punto de vista frente a las cosas (Hannoun, 1977).

En su situación inicial el niño se halla literalmente fusionado con su medio, a tal punto que no se distingue de él, y el maestro debe de tratar pues de ayudar al niño a adquirir conciencia de sí mismo y por tanto a desprenderse del mundo, a distanciarse de él; el mismo hecho del egocentrismo le debería orientar para ayudar al niño a sobrepasar su punto de vista único, ya que solo cuando el niño se ha distanciado del mundo llegará a un conocimiento del mismo. Ese estado aparecería por la propia evolución psicológica hacia los tres o cuatro años, pero no todos los niños alcanzarán ese estado de igual modo

y en el mismo tiempo. Esta sería la labor del maestro de EI: asegurarse de que todos los niños de su aula lleguen, y queden dispuestos para aprendizajes ulteriores.

El egocentrismo infantil tal como lo define Piaget explica, según Hannoun, (1977) esta situación inicial del niño. Profundizando un poco en cada uno de los estadios del desarrollo piagetiano, Delval (1991: 159) recuerda que en cada uno de ellos hay una manifestación distinta del egocentrismo. En la primera etapa el niño no se distingue a sí mismo del mundo circundante, pero hacia el final del periodo sensoriomotor, el niño se sitúa ya frente a objetos y personas a través de su actividad, construye sus conocimientos en un medio social, interaccionando con los adultos y con otros niños. Durante la etapa concreta en cambio, el egocentrismo se manifiesta por la indiferenciación entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el propio punto de vista y el ajeno, entre lo supuesto y los hechos. La actuación del maestro debe pues estar atenta a estas manifestaciones y actuar en cada caso de forma concreta y adecuada.

Para aprender *conceptos nuevos* los adultos, después de un primer contacto global, los someten a un análisis seguido de una síntesis recapitulativa, lo que les permite transformarlo en un concepto abstracto. Si en una primera fase de su vida para el niño el mundo es global y confuso, una de las tareas del maestro consistirá en ayudar al niño a *analizar* los hechos que le rodean, a distinguir sus elementos.

Los ejercicios de *clasificación* o *comparación* preparan al niño para que *identifique* y *distinga* los elementos de un objeto, fenómeno o situación; por ejemplo, si en el aula de EI se trabaja sobre las tiendas, el maestro ayuda a los niños a identificar y enumerar lo que se vende en cada una, clasificando los artículos vendibles en los tipos que elija previamente, comparando unas tiendas con otras.

Los adultos también conocen el mundo porque pueden conocer la *causa* de los fenómenos que los rodean. El niño descubre por primera vez la causa de un fenómeno cuando averigua aquello en lo que es preciso actuar para que aparezca ese fenómeno. Esto conduce al problema de las causas aparentes: que todas las causas aparezcan al niño como voluntarias, no naturales.

En lo relativo al medio natural, la experimentación, la formulación de hipótesis sencillas, el provocar la supuesta causa y su posterior verificación llevan al descubrimiento de la causa. Sin embargo, los hechos sociales rara vez tienen una causa que puedan provocar y experimentar los niños: ¿Por qué la semana tiene siete días? ¿Por qué hay que ahorrar el agua? ¿Por qué no pasa el tren por mi pueblo? ¿Por qué no podemos ver la televisión hasta tarde? ¿Por qué hay niños que no tienen escuelas?…

El niño también, en mayor medida que el adulto, conoce el mundo por empatía o identificación afectiva proyectada sobre un objeto, fenómeno o colectividad; puede conocerlo asimismo por medio de habilidades aprendidas, pero siempre por contacto o acercamiento sensorial; tómese el ejemplo de la música como manifestación cultural, en la que el disfrute colectivo de los niños es tan importante para apreciarla.

Con un mundo de impresiones confusas y envueltas en afectividad, en el aprendizaje juegan un importante papel la imaginación y el inconsciente, por lo que cualquier actividad puede despertar su “asombro”, lo que constituye una importante

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

motivación para la enseñanza, y un recurso inestimable para el maestro, que lo usa habitualmente.

El contacto del niño con el medio es siempre de índole sensorial, solo aprende de aquello que proviene de una *experiencia* que les llega a través de los sentidos; una forma de abordar las experiencias es la *observación,* que debe adaptarse a los diferentes niveles o ser programada en dos posibles formas: la primera es presentar las experiencias por medio de la observación *directa,* la que tiene por objeto las cosas mismas, y que se puede realizar utilizando todos los sentidos; en la segunda se podrá trabajar en observación *indirecta,* por medio de documentos, a pesar de que estos presentan siempre un aspecto parcial de la realidad, permiten al niño ampliar su horizonte, conocer fenómenos que no son directamente accesibles para él, y adentrarse en el reconocimiento de conceptos abstractos o de la objetividad.

Por otra parte, la *observación* permite iniciar al niño en el *análisis* del medio, facilitando la puesta en marcha de operaciones mentales que son también procedimientos didácticos de aprendizaje, como clasificación, comparación, distinción, ordenación, enumeración, selección o síntesis. La observación de un objeto físico exige enseñar al niño a utilizar todos sus medios de percepción (los sentidos), pero también ayuda a distinguir lo que perciben de lo que imaginan, y lo que es permanente de lo efímero y por tanto a objetivarlo.

Para aprender el niño toma un contacto activo con la realidad, pero también necesita expresarse; la falta de posibilidades de expresión en un niño, como la falta de impresiones, dificulta el aprendizaje. Junto a esa necesidad de facilitar al niño que se exprese hay que tener en cuenta el factor tiempo: el aprendizaje que en el aula de educación infantil se apoya en la experiencia debe hacerse pausadamente, dejando tiempo a la reflexión para cumplir con su papel distanciador y de asimilación, y evitar la acumulación de conceptos, que en sesiones cortas podría resultar negativa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.4. La conceptualización del espacio y del tiempo

La conceptualización del espacio y el tiempo en la edad infantil es previa e imprescindible para aprender y comprender los conceptos espaciotemporales de las Ciencias Sociales. El modo de aprender del niño impone partir de lo concreto e inmediato, y en el tiempo y el espacio de sus manifestaciones más cercanas.

La conceptualización de espacio y tiempo se realiza en EI fundamentalmente desde el área lógico-matemática y en la de expresión musical y dinámica. En todo caso, la conceptualización de espacio y tiempo tiene lugar desde una situación de socialización del niño, lo que implica que posee ya unos buenos instrumentos de comunicación y de expresión verbal y no verbal.

4.4.1. Percepción, conceptualización y comprensión del espacio

El niño, según Piaget e Inhelder (1956) construye una representación geométrica del espacio a partir de estructuras topológicas, que corresponden a las relaciones de proximidad, separación, orden, continuidad y contorno.

Estas relaciones encuentran su semejante en la más primitiva percepción espacial, en la que aún no hay un sistema de referencia general. Para el niño en edad infantil este es un espacio de formas, interno en relación con los objetos y figuras, pues las nociones del espacio proyectivo aparecen solo cuando el objeto se observa desde un punto de vista externo, lo que exige un proceso de descentración espacial. En la evolución del niño, las estructuras proyectivas y euclidianas se desarrollarán posteriormente.

Como consecuencia del egocentrismo infantil, el niño percibe un espacio acorde con sus propias dimensiones y lo percibe tal y como él lo piensa. Para Hannoun (1977), la percepción del espacio en el niño dentro de su evolución general pasa por tres etapas: la etapa de lo vivido, la de lo percibido y la de lo concebido. El *espacio vivido* es un espacio físico y en esta etapa se vivencia mediante el movimiento, mientras que en la etapa del *espacio percibido* el niño llega a percibir el espacio sin necesidad de vivirlo.

Al enseñar al niño a analizar el espacio distinguiendo las distancias, las posiciones, etc., de forma vivida, se le prepara para hacérselas percibir, desarrollando la distanciación del niño con respecto al espacio; esto le prepara para asimilar las nociones proyectivas, y aprender a descubrir el "allá" sin experimentarlo de forma directa. Así se lanza al niño hacia el espacio matemático, *concebido,* y al dominio del espacio geográfico, al ir más allá del descubrimiento del aula o de la calle para aprehender otros espacios más alejados y más amplios. Pero esto último no sucederá hasta la edad en la que suelen estar en la educación primaria.

Las primeras nociones espaciales que ha de discernir serán las de "cerca de", "adelante", "abajo, "dentro", "alrededor de", etc. Una vez asimiladas podrá expresar su situación y la de los objetos. Las que revisten mayor dificultad son las nociones relativas a la orientación espacial: derecha, izquierda, pero también "estar a la derecha de…", desplazarse "a la izquierda de…".

La introducción de estas se completa con las nociones de medida, las cuales permiten a su vez extender el concepto de espacio, permitiéndole desplazarse y conocer un espacio cada vez mayor.

Algunas nociones espaciales

- *Proximidad, distancias:* cerca de, al lado de, lejos de.
- *Orientación:* derecha, izquierda, encima, debajo, delante, detrás.
- *Posición:* dentro, fuera, final.
- *Contorno:* alrededor de, junto a.
- *Orden, intervalos:* de uno en uno; uno, otro, otro más.

La capacidad de comprender el espacio se puede entender como subordinada a las características de los niños en edad infantil, y mediada por el aprendizaje de las nociones mencionadas. Sin embargo, desde las perspectivas que tienen en cuenta la influencia de lo social en el aprendizaje, es importante considerar cómo y cuándo y referidas a qué se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aprenden estas nociones. El espacio vivido es distinto para un niño que vive en la ciudad que para uno que vive en un pueblo; hay diferencias relacionadas con los desplazamientos, con el grado de libertad que tienen los niños, con las posibilidades de jugar con otros niños en diferentes situaciones. De nuevo las peculiaridades del entorno concreto deben tenerse en cuenta en el momento de considerar qué capacidades espaciales se pretenden desarrollar en cada momento y cómo están mediadas por el entorno social del niño.

4.4.2. Percepción, conceptualización y comprensión del tiempo

El niño construye una representación del tiempo a partir de los sucesos que tienen lugar en su vida. Las primeras experiencias temporales del niño tienen que ver con sus necesidades y con su actividad, y estas experiencias le permiten anticipar sucesos gracias a su recuerdo de hechos pasados (detecta las señales que indican que va a salir de paseo o a dormir). Este es un sentido del tiempo personal, difuso y relacionado con acciones concretas. Cuando el niño comienza a hablar empieza a intentar comunicar esas vivencias temporales por medio de expresiones que puede entenderse que implican un cierto sentido del tiempo (exclaman "¡calle!" anticipando la hora del paseo).

Que el niño experimente el tiempo no quiere decir que tenga una noción del mismo como algo externo, continuo y objetivo. Su expresión del tiempo se basa en sus propios actos, en los acontecimientos que le rodean y en los ritmos cotidianos. La expresión de las nociones temporales viene precedida por la percepción del tiempo, que Piaget y Fraisse (1979) examinan en tres aspectos: la sucesión, la duración y la orientación temporales.

La percepción de la *sucesión* depende de los acontecimientos y de las condiciones de la percepción, especialmente la atención; la percepción es más cómoda cuanto más "natural" es la organización de los estímulos, y genera a su vez la percepción de orden. Es importante además saber si los niños se representan antes la sucesión o la simultaneidad. Montangero (1979) piensa que el niño asocia primero preferentemente los sucesos simultáneos, sucesos que tienen lugar en un presente psicológico, y que a partir de estos se aprehende la sucesión.

En la *duración* hay que distinguir dos aspectos: el medio y la tarea, aunque son inseparables. El tiempo parece corto según las actividades que se realicen, y el principio general que parece explicarlo mejor es que cuanto más elevado es el nivel de actividad, más breve parece su duración, y en ello influye el interés y la afectividad. Los niños son muy sensibles a la duración cuando es un obstáculo a sus deseos. Sin embargo, el niño es incapaz de tener una sensación de duración, salvo en relación con su propia existencia y, según Montangero, en situaciones donde no intervenga el espacio ni la velocidad.

Por otra parte, el niño en edad infantil experimenta una gran dificultad para situar los acontecimientos en el tiempo. Las nociones "antes", "después", "mientras", etc., se adquieren solo tras reiteradas experiencias. Tampoco es capaz de distinguir momentos aislados en el tiempo. Para *orientarse* en el tiempo dispone de dos referencias, una

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

interna y otra externa. La interna es generada por estímulos que se presentan de forma periódica y reiterada, y está condicionada en parte por el elemento externo día-noche.

La comprensión de las primeras nociones temporales del niño de EI se basa pues en su experiencia del ritmo y de la sucesión. En el tiempo solo hay una dimensión en que orientarse, la de "antes" y la de "después", por tanto se estructura el tiempo según la situación y el orden de los acontecimientos: "ahora", "antes", "más tarde"… El niño empezará por reconocer la sucesión de sus propios acontecimientos diarios, después se extenderá a los días.

Sobre los 4 o 5 años los niños son capaces de convertir los ritmos diarios en secuencias ordenadas, pero no con unidades de tiempo más grandes (en las escuelas infantiles, por ejemplo, se trabaja sobre las secuencias semanales). La simultaneidad también la concebirá desde su referencia temporal propia. La duración en cambio exige pasar de una apreciación subjetiva del tiempo a otra objetiva, según las indicaciones del reloj o del calendario (criterio temporal objetivo por excelencia), y a captar duraciones cada vez mayores.

- *Algunas nociones temporales*

  a) Orientación

  - Presente: ahora, en este momento, hoy.
  - Pasado: antes, ayer.
  - Futuro: después, más tarde, mañana.

  b) Posición relativa de los momentos en el tiempo

  - Sucesión: uno a uno, uno tras otro.
  - Simultaneidad: mientras, al mismo tiempo.

  c) Ritmos: a veces, a menudo.
  d) Duración: siempre.
  e) Velocidad: despacio, deprisa.

La orientación en el tiempo se realiza con relación a un doble sistema de referencia: en primer lugar el sistema proporcionado por el paso del día y la noche, y en particular por la posición del sol o las sombras. Para precisar mejor estas indicaciones el hombre inventó los relojes solares que permiten leer la hora con gran exactitud. El segundo sistema corresponde a los ritmos proporcionados por el propio organismo.

Las referencias citadas solo permiten una orientación en el momento presente, pero el hombre puede además situar este momento en relación con cambios anteriores y posteriores. Esta capacidad en los primeros años aparece como la posibilidad de presentarse los cambios, después la posibilidad de reorganizarlos, y por último la de establecer relaciones entre estas secuencias, lo que facilita poner fecha a los acontecimientos, estado que se alcanza hacia los siete años. A partir de este momento el niño puede orientarse en cambios más complejos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las dificultades en la orientación explican el lento desarrollo en el uso correcto de los términos. Solo hacia los cinco años el niño designa sin equivocarse la mañana y la tarde y hacia los siete nombra con certeza las estaciones y la fecha del año. Y es que las nociones temporales tienen una gran dificultad, al no poder ser experimentadas físicamente por el niño. Sin embargo, puesto que la experiencia del espacio es inseparable de la del tiempo, el niño podrá experimentar ese espacio-tiempo en los ritmos, la danza, la carrera, etc. Basándose en esto, la actividad cotidiana del aula tendrá una gran importancia para superar aquellas limitaciones, y actualmente se consigue adelantar notablemente estas edades, estudiadas en unos años en que los estímulos de los niños eran escasos.

Los instrumentos objetivos de medición del tiempo sitúan al niño en edad infantil ya en un marco social, pues creación social son las unidades de tiempo y sobre todo los distintos tipos de unidades: horas, días o semanas, las estaciones del año, las vacaciones. Nociones como "hoy o "ayer" son nociones sociotemporales, pues solo tienen sentido por ser una creación social.

La capacidad de comprender el tiempo en el niño está, pues, condicionada por su propio desarrollo psicológico, pero también por el medio social en el que se desenvuelve, y que es el que proporciona los conceptos temporales que permiten al niño adquirir un sentido del tiempo continuo, objetivo, y aprender unas nociones temporales aplicables a su medio social y a sus necesidades de comunicación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.5. La conceptualización de las primeras nociones sociales

En los primeros años de su vida el niño debe formar sus primeros conocimientos y representaciones sobre la sociedad y ese es un conocimiento social, pero no es un conocimiento aprendido sino reconstruido por el niño en relación con su medio, con sus primeras necesidades y actividades.

> A lo largo de su desarrollo, los individuos llegan a tener ideas bastante precisas sobre cómo funciona el mundo social, sobre las relaciones con los otros y sobre cómo están organizadas las instituciones sociales dentro de las que se desenvuelven. Para actuar en la sociedad, las personas necesitan adquirir ideas acerca de cómo se produce el proceso de compraventa y cómo está organizada la sociedad desde el punto de vista económico, para qué sirve el dinero y cuál es su valor; y también entienden la organización política, las relaciones de poder, las formas de gobierno, el funcionamiento de la administración. Pero su conocimiento no se limita a esto, entienden las diferencias de clases sociales, de razas, de países, la función de instituciones como la escuela, la familia, la nación, la religión, los conflictos entre grupos, que dan lugar a las guerras. Y además entienden las relaciones con los otros, las normas que regulan esas relaciones, la conducta que se debe seguir y la que se debe evitar. En definitiva, se forman 'representaciones' o 'modelos' sobre cómo está organizada y cómo funciona la sociedad, pero también de lo que se debe hacer en distintas situaciones (Delval, 2007).

Según las teorías principales sobre el proceso de construcción del conocimiento social en el niño, este puede ser considerado, bien el resultado de *influencias externas,*

con lo que el resultado sería igual al de la sociedad adulta de la que aprende en forma pasiva, o bien un proceso *construido,* dinámico e interactivo, en constante transformación.

Desde esta segunda perspectiva, los primeros conceptos cotidianos son fruto de la experiencia infantil, y se forman antes incluso que las palabras que los designan (Delval, 2002). Los preconceptos se van construyendo con la acción del niño, pero también en contacto y relación con otros. Con este punto de vista, las implicaciones educativas son muy importantes, pues exigirían tener en cuenta los conceptos previos y tratar de transformarlos en la conceptualización propia del saber escolar.

La interpretación de Egan (1991) de la comprensión, en el sentido más básico, de las ideas infantiles, es que los niños, antes de aprender a andar o hablar, "conocen la alegría, el miedo, el amor y el odio, la expectación y la satisfacción, el poder y la impotencia, la esperanza y la desilusión" categorías fundamentales con las que aprendemos a dar sentido a nuestra experiencia y a construir el conocimiento. Naturalmente los niños no conocen esas palabras, pero pueden haberlas experimentado y reconstruido a través de la fantasía.

El mundo social es extraordinariamente amplio, y sus elementos muchos y muy complejos, pero solo algunos de ellos interesan en el ámbito de la EI. El niño comienza conociendo lo inmediato, y esto ocurre en la sociedad como en el espacio, y como en este no amplía sus conocimientos de manera concéntrica, sino desarrollando ciertos ejes privilegiados en situaciones sociales que le son conocidas, tanto directas (p. ej., estancia en una granja-escuela) como indirectas (p. ej., en televisión).

Las dificultades del aprendizaje de las nociones sociales surgen por una parte de la incapacidad del niño en edad infantil de ponerse en el lugar de los otros, y de otra por la propia complejidad de estos conceptos, pues más allá de los cercanos, que puede experimentar, están las nociones en las que los niños de esta edad solo pueden ser iniciados, como ocurre con las identidades o la democracia.

Unas de las primeras nociones que los niños adquieren son las normas o reglas sobre lo que debe hacerse y sobre lo que no debe hacerse. Las reglas son familiares para los niños, pues desde su nacimiento se le va diciendo lo que debe hacer y lo que no, hasta convertir las acciones en normas generales. Algunas de estas normas son de conducta, como las relativas a las necesidades de su vida diaria, como son la comida, el sueño, la higiene, etc. Otras son normas que se aplican solo en determinados momentos, como por ejemplo, la forma de cruzar la calle. Estas normas están muy ligadas a los valores sociales del grupo en el que vive, y en el cual aprende que hay conductas buenas, deseables y otras malas, censurables.

Otra cuestión son las explicaciones, pues algunos valores pueden chocar frontalmente con la naturaleza del niño, como la generosidad, y otras no quedan muy claras en la apreciación de los mayores, como la valentía. La lógica infantil a veces se explica estas nociones de formas sorprendentes para los adultos, pero los maestros deben estar preparados para indagar en el significado de ellas, interpretarlas y darles el sentido adecuado en el proceso educativo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.5.1. Conceptualización de las primeras nociones sociales: la familia

Los primeros conceptos de índole social son muy tempranos, pero incipientes mientras el niño toma conciencia de sí mismo y de los otros, pues los conceptos sociales van más allá, son representaciones de estructuras organizadas. El niño puede tomar conciencia de la figura de su madre, de su padre o de alguna otra persona de su entorno, sin conocer el concepto de familia. No obstante, este será el primero o uno de los primeros.

El concepto de familia en los niños se basa sobre todo en la idea de la casa y de estar juntos. El niño representa mejor a su familia con el dibujo que oralmente, y los alumnos de cinco años precisan mejor la realidad familiar, de acuerdo con su mayor madurez.

Miralles y Alfageme (2010) consideran, como Delval, que la representación que tienen los niños sobre la familia no es producto de la influencia de los adultos, sino el resultado de una actividad constructiva a partir de nociones incompletas que el niño recibe y selecciona de forma personal y activa. Su experiencia sobre ella se reduce a su propio entorno inmediato y a pesar de ello muchos niños en edad infantil tienen grandes lagunas: la mayoría considera que su familia son su padre, su madre y sus hermanos, no incluyen a otros parientes, y no muestran conocer otros modelos familiares, por tanto aún no han formado el concepto de familia.

Los docentes necesitan conocer los conocimientos y experiencias previas de los niños y los significados que ya han construido, adecuados o no, para partir de ellos y facilitar el proceso de construcción del concepto de familia. También tienen que tener en cuenta que los materiales didácticos apenas le dan la importancia que tiene y no ayudan suficientemente a los niños a construir y asimilar el concepto actual de familia.

Ejemplo 4.3.

Este ejemplo completa el apartado anterior con las conclusiones de una investigación que resulta muy reveladora del tratamiento que se da a la familia en los libros de EI. Esos textos escolares deberían ser utilizados de forma crítica y selectiva. (LR)

> *Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil.* Investigación realizada por Pedro Miralles Martínez, Consuelo Delgado Cortada y M.ª Rosario Caballero Carrillo (Universidad de Murcia).
>
> (…) el propósito de esta investigación es conocer si los libros de texto de EI presentan un tratamiento suficiente y adecuado del concepto de familia acorde con la situación de ésta en la sociedad actual. En este sentido las conclusiones a las que se ha llegado son:
>
> - Las editoriales conceden escasa significación al concepto de familia. Sólo el 4,74% de las imágenes y fichas de trabajo del alumnado hacen alguna referencia a ella, y solamente un 1,99% la representan de forma explícita con un tratamiento didáctico.
> - La inclusión de una unidad didáctica sobre la familia condiciona claramente la significación dada al tema. (…) Se debería incluir una unidad didáctica específica sobre la familia en cada nivel de EI, dada la importancia que para estas edades tiene un adecuado tratamiento del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tema.

- En cuanto al tipo de familia representado, se comprueba que las imágenes que tienen un tratamiento didáctico específico en las guías docentes manifiestan mayoritariamente los modelos de familia nuclear y extensa en un ambiente hogareño. En cambio, las imágenes familiares que se representan como mera ilustración o para trabajar otros contenidos curriculares muestran más el modelo monoparental, con menor número de hijos y en escenas situadas en lugares públicos, como parques, colegios o supermercados.
- El aspecto de la familia representada es moderno, de clase media, occidental y europeo. Las imágenes refuerzan el modelo familiar preponderante en nuestro país. (…)
- En general, el tratamiento por sexos es igualitario y no aparece sesgado, principalmente en las imágenes con contenido didáctico; aunque podría mejorarse dicho tratamiento.
- La familia se representa con dibujos en color y muy detallados. Se utiliza muy poco la fotografía. Dos tercios de las imágenes presentan un carácter infantilizado. Las figuras suelen aparecer de perfil y en acción, con lo que consiguen representar interrelación entre los distintos elementos del conjunto, aunque, en ocasiones, son dibujos con figuras de frente sin movimiento ni comunicación entre ellas. (…)
- Las imágenes en los textos de EI tienen una función ilustrativa, con un escaso tratamiento didáctico.

En definitiva, entendemos que los materiales curriculares analizados no ayudan suficientemente al alumnado de EI a construir y asimilar el concepto de familia. Las posibilidades de mejora se centran en conseguir unos libros de texto que reflejen la situación actual de la familia y las nuevas concepciones sobre relaciones de parentesco. Consideramos que la selección de imágenes debería responder a exigencias éticas, de gran significación desde el punto de vista de la educación en valores y de los contenidos tanto conceptuales como actitudinales, que permitan una utilización didáctica de su significado simbólico.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.5.2. Conceptualización de otras nociones sociales

Desde que nace el niño está inmerso en el mundo social y va formando diversos conocimientos sobre esa realidad que le rodea. Según Delval (2012) se ha podido comprobar que forma nociones económicas, políticas o sociales, y que tiene sus propias ideas sobre asuntos como la ganancia, los precios, el dinero, las profesiones, los derechos, el poder o la nación.

Estas ideas pueden describirse siguiendo una progresión en tres niveles. En el primer nivel, que se extiende hasta los 10-11 años y abarca la EI, los niños basan sus explicaciones en los aspectos que pueden observarse a través de la percepción. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales, y de esta forma los conflictos solo se pueden resolver mediante la buena voluntad.

De entre las nociones citadas, la experiencia infantil permite abordar tres grupos en las cuales los niños tienen cierta experiencia: las de la amistad, las económicas y las políticas.

El concepto de *amistad* en la EI está basado en características concretas ligadas a la actividad del niño, al juego y a compartir intereses comunes que en estos primeros años son momentáneos, o de escasa duración. El elemento del juego está presente en la

mayoría de los niños al definir la amistad. No tienen la concepción de amistad como relación duradera sino como interacciones de un momento determinado; la relación de amistad es considerada como una relación unidireccional; por lo tanto, el niño en edad infantil solo valora el beneficio que le puede reportar el amigo sin considerar casi nunca que la relación sea mutua. La evolución del concepto llegará a la reciprocidad en edades más tardías (Rodríguez y González, 2002).

El concepto de amistad ha sido poco investigado, pero siempre en el ámbito escolar. Es en este medio donde preferentemente nace esta forma de relación social, y los maestros la aprovechan para distanciar a los niños de la relación y conceptualizarla, pero también para trabajar los valores interpersonales.

El cómo entiende el niño la realidad *económica* y los conceptos sobre el uso del dinero responden a la comprensión infantil de la realidad social. El niño está en contacto con las nociones económicas desde muy pronto, al menos en nuestro sistema capitalista. La primera realidad económica con la que el niño se relaciona es probablemente la de comprar. El niño aprende pronto que en la tienda, o en el kiosco, se obtienen cosas a cambio de dinero. Pero a los cinco años todavía no entiende cómo se produce el cambio, que se concibe como un trueque, ni el origen del dinero (Delval, 2007).

Relacionada con la realidad económica están las ideas sobre la pobreza y la riqueza, confusas y contradictorias en los niños. Sus explicaciones están basadas en aspectos aparentes y fácilmente observables. La causa principal de los cambios se debe a la actividad de las personas, a su deseo o al azar, o a la cantidad de trabajo.

Las dificultades de aprendizaje de las nociones económicas tienen su origen en el desarrollo cognitivo del niño en edad infantil, como en las anteriores, a la que se une en este caso su insuficiente o nulo manejo del cálculo.

Las nociones *políticas* en la edad infantil se expresan en unas experiencias muy limitadas ,y normalmente en el ámbito escolar, en tres campos: las normas, el poder y los derechos.

Las *normas* son originalmente reglas de conducta aprendidas, como ya se ha explicado anteriormente. En cuanto a la primera noción de *poder,* inicialmente tiene que ver con el saber y se relaciona con la autoridad de las personas próximas. Solo más tarde aparecerá la noción de jefe como persona externa y con capacidad para imponer sus órdenes. La intuición y experiencias indirectas le acercan al concepto de rey y quizás a algún otro como el de presidente o alcalde. Por otra parte, no subestimemos las posibilidades de los programas infantiles de televisión, que pueden aportar nuevas nociones en determinados momentos.

Los niños en edad infantil no entienden la necesidad de la actividad política, como no pueden entender aún los conflictos de intereses. Para estos niños los conflictos se pueden resolver de forma directa, mediante la figura de autoridad, porque no tienen más que una resolución posible, y aún no conciben que dos posiciones puedan tener razón simultáneamente.

Es también en fuentes indirectas donde los niños oyen las referencias a sus *derechos,* aunque pueden experimentar directamente sus efectos en ciertos momentos, lo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que en definitiva facilitará el aprendizaje de algunas nociones. Es en la escuela donde generalmente oyen hablar por primera vez de los derechos y participan de actividades colectivas. Para los niños en edad infantil no existen propiamente los derechos de los niños porque los adultos se ocupan de ellos y se encargan de todo para su bienestar. Por ello, los niños tendrán dificultades a la hora de entender los derechos fuera de lo personal.

Si la noción de "derechos" ya es muy difícil de entender, los conceptos unidos a los derechos son igualmente extraños para los niños, porque o bien no los comprenden o bien los dan por sentados.

Hay otros tres grupos de nociones en las cuales los niños no tienen experiencia directa: la religión, la identidad y la cultura.

Según Delval (2007) las concepciones sobre Dios y la *religión* que tienen los niños son ideas recibidas de los demás, de los adultos, a través de la transmisión en la escuela o en la parroquia, de los padres, ya que ellos no pueden formarlas a través de su propia experiencia, como lo muestra su investigación en la que las ideas de los niños, hasta los diez u once años aproximadamente, vienen a coincidir con la religión aprendida. Los más pequeños introducen elementos fantásticos inventados por ellos. La participación de Dios en la vida cotidiana es confusa, pero en general tienden a pensar que Dios se ocupa de todo lo que ocurre.

Las *identidades,* sean estas políticas, culturales o de otra índole, no son vividas por los niños, pero están en el mundo que los rodea.

La idea de una identidad única en un mundo globalizado y diverso está siendo hoy cuestionada teórica y prácticamente y esto tiene repercusión en la educación escolar, que ha de plantearse cómo se ayuda al niño desde la escuela a construir identidades múltiples que hagan posible una identidad compartida basada en el deseo de vivir juntos. Pero la noción de identidad se adquiere lentamente, desde las prácticas sociales, y en la EI este proceso está en ciernes. Sin embargo, las implicaciones en temas como la discriminación y el racismo sí pueden aparecer en este nivel, y por esa razón en ocasiones se aborda su conceptualización relacionándola con la educación en valores. En este caso, como en la religión, también es la transmisión en la escuela o por los padres u otras personas la que comienza a formarlas.

Las nociones *culturales* están muy relacionadas con las identidades, y también son recibidas de otros, aunque puede haber un componente experiencial en su conceptualización inicial si la escuela infantil proporciona, por sus características, el contacto entre niños de diversas culturas. Zabalza (2006) advierte no obstante de que los posibles beneficios de estos avances se pueden trasformar en actitudes de control y sometimiento. Los medios como la televisión pueden favorecer efectivamente la aparición de preconceptos acomodados a los intereses publicitarios e incluso ideológicos.

4.5.3. Los valores sociales: cómo se aborda su aprendizaje

El desarrollo moral del niño es descrito por Piaget (1974) como una interiorización

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

progresiva de normas: hacia los seis años es cuando empieza a aparecer la conciencia moral. El niño pequeño desconoce la existencia de cualquier tipo de reglas objetivas, incluso las de los juegos, que serán las primeras que aprenda en contacto con otros niños más mayores.

Las etapas en las que, según Piaget se desarrolla el sentido moral del niño, pasan primero por una fase egocéntrica que ignora y resiste a la autoridad que contraría sus deseos o necesidades; después pasa por una etapa autoritaria, en la que el niño asume la idea de que para ser bueno hay que obedecer, y que el castigo es justo. En estas etapas el niño mantiene unas relaciones sociales influidas por la presión que se le impone desde fuera. La suya es una moral de obligación. Hacia el final del periodo de escolarización en la escuela infantil el niño comienza a ser capaz de asimilar las normas, que concibe con un sentido de reciprocidad y cooperación, y donde las obligaciones se basan en la conveniencia de las reglas.

A este punto se dirige la acción del maestro en la EI. Durante esa etapa de su escolarización, el niño tiene que tomar conciencia de los límites de su actuación, y desarrollar su autocontrol, mientras el maestro le pone en contacto con las primeras reglas e inicia su formación en un código ético basado en valores. Estas fases piagetianas permiten encauzar la acción del maestro con el fin de abordar la formación del carácter del niño.

El maestro deber comprender que en su labor aparecen también los valores de forma inconsciente, y que su intervención educativa se lleva a cabo de forma explícita e implícita, iniciando la formación en valores sociales de los niños por medio de los contenidos correspondientes en su aula, o a través de su comportamiento y de las interacciones con los niños.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.6. La conceptualización del espacio, del tiempo y de las primeras nociones sociales en el currículo de educación infantil

En el RD 1630/2006 que aún sigue vigente, el área que reúne casi todos los objetivos y contenidos relacionados con la conceptualización de espacio y tiempo y las primeras nociones sociales es la de Conocimiento del entorno, pero no es la única, como se aprecia al examinar los contenidos de las tres áreas del currículo de EI.

A) Contenidos de las nociones básicas de espacio

> Contenidos de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
> Bloque 2. Juego y movimiento (…)
> – Nociones básicas de orientación (…)
>
> Contenidos de Conocimiento del entorno
> Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida

– Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.

Contenidos de Lenguajes: Comunicación y representación
– Utilización, (…) de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio (…)

En las aulas de educación infantil se trabajan con los niños las primeras nociones espaciales, con las que aprende a nombrar el espacio ocupado por él mismo y por los demás, después los movimientos y posiciones relativas, las distancias y límites espaciales. Las primeras experiencias espaciales se trabajan con el movimiento y los desplazamientos orientados.

B) Contenidos de las nociones básicas de tiempo

Contenidos de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana (…)
– (…) Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas.

Contenidos de Conocimiento del entorno
Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida
– Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad
– Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Contenidos de Lenguajes: Comunicación y representación
– Utilización, (…) de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al (…) tiempo.

Las primeras vivencias del tiempo se pueden trabajar a partir de las nociones temporales "antes" y "después" y sus variantes, pero los días de la semana y los tipos de días solo se aprenden en contextos significativos, contando con las nociones sociotemporales "ayer", hoy, "mañana", etc. Y aquellos a su vez son previos a las primeras nociones de cambio. El maestro sabe que las nociones temporales solo tienen sentido para el niño en relación consigo mismo y con su presente; los maestros trabajan continuamente los conceptos temporales, especialmente asociados a las rutinas de clase.

C) Contenidos de las nociones sociales básicas

Contenidos de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen
– Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

preferencias e intereses propios y de los demás. (…)

- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Normas que regulan la vida cotidiana. (…).
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud

- Práctica de (…) Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.
- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

Contenidos de Conocimiento del entorno

Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida

- Los objetos (…) sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza

(…)

- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

Contenidos de Lenguajes: Comunicación y representación
Bloque 1. Lenguaje verbal
(…)
- Utilización y valoración progresiva de la lengua (…) como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás. (…)
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. (…)
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas. (…)
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. (…)
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación
(…)
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

Bloque 3. Lenguaje artístico
(…)
- Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.. (…)

Bloque 4. Lenguaje corporal
(…)
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos. (…)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las nociones sociales aparecen en las tres áreas, tanto en conceptos como el del "otro", el de "los demás" o el de "otras personas" o la comunidad, como en nociones actitudinales o de comportamiento o acción colectivas ("respeto", "cuidado" o "participación", por ejemplo), que implican necesariamente la relación con otro u otros.

Los valores aparecen sobre todo en los contenidos actitudinales, explícita o implícitamente, y corresponden a los considerados deseables en nuestra sociedad y acordes con las finalidades de la educación.

Se puede apreciar cómo aparecen en el currículo todas las nociones de las que el niño puede tener una experiencia viva y que han sido presentadas en el apartado anterior.

Los maestros de EI programan de forma explícita las nociones que trabajan, a fin de asegurar su dominio por los niños y la progresión de su adquisición.

Resumen

En este capítulo se han estudiado los problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en la EI. Para conocer al niño de educación infantil es preciso conocer las experiencias sociales, espaciales y temporales por las que pasa en los primeros años de su vida. Las primeras relaciones interpersonales entre el niño y su madre son la base de su desarrollo social. El niño comienza a ser sociable durante el segundo año, al crecer sus posibilidades de comunicación; el dominio físico del espacio se desarrolla al mismo tiempo que el mental; su sentido del tiempo comienza a manifestarse cuando empieza a poder describir actividades pasadas.

En EI es fundamental conocer cómo es el niño cuando entra en el centro escolar; por esta razón en los colegios aplican cuestionarios al ingreso de los niños, que permitirán a los maestros conocer aquellas circunstancias que consideran básicas para su labor: datos personales, familiares, médicos, desarrollo del niño y actitud de la familia. Todo esto representa un gran caudal de información para que el maestro estime el grado de socialización del niño, así como su experiencia espacial y su vivencia temporal previas a su llegada al colegio.

El medio en el que se desenvuelve el niño en las primeras etapas de su vida escolar se caracteriza por la limitación: limitación en el espacio, social, en el tiempo y limitación cultural. Las limitaciones del medio en que se desenvuelve la vida del niño deben ser previstas por el maestro gracias a la evaluación inicial.

Los problemas para el aprendizaje del conocimiento del medio por el niño en EI proceden de sus características cognitivas, de su forma de percibir el mundo que le rodea, y la labor del maestro es ayudarle a observarlo, analizarlo, a experimentar en él; puede conocerlo asimismo por medio de la afectividad y por medio de habilidades aprendidas, pero siempre por contacto o acercamiento sensorial.

La conceptualización del espacio y el tiempo en la edad infantil es previa e imprescindible para aprender y comprender los conceptos espaciotemporales de CCSS, y tiene lugar desde una situación de socialización del niño en la que posee ya unos buenos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

instrumentos de comunicación y de expresión. Su percepción del espacio comienza por una etapa de espacio vivido, físico, evolucionando hasta percibir el espacio sin necesidad de experimentarlo físicamente, por medio de la interiorización de las nociones básicas espaciales. Tiene una gran dificultad para situar los acontecimientos en el tiempo, tener una sensación de duración o distinguir momentos aislados en el tiempo: las nociones temporales tienen una gran dificultad, al no poder ser experimentadas físicamente por el niño. La actividad cotidiana tendrá una gran importancia en clase para superar aquellas limitaciones utilizando las nociones básicas temporales.

Los primeros conocimientos y representaciones sobre la sociedad se forman en los primeros años de la vida del niño y ese es un conocimiento social, pero no es un conocimiento aprendido sino reconstruido por el niño en relación con su medio, con sus primeras necesidades y actividades. Estas ideas pueden describirse siguiendo una progresión en tres niveles. En el primer nivel, que se extiende hasta los 10-11 años y abarca la EI, los niños basan sus explicaciones en los aspectos que pueden observarse a través de la percepción. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales.

La representación que tienen los niños sobre la familia no es producto de la influencia de los adultos, sino el resultado de una actividad constructiva a partir de nociones incompletas que el niño recibe y selecciona de forma personal y activa. Las otras nociones sociales las va formando el niño a partir de diversos conocimientos sobre esa realidad que le rodea.

Las dificultades del aprendizaje de las nociones sociales surgen por una parte de la incapacidad del niño en edad infantil de ponerse en el lugar de los otros, y de otra por la propia complejidad de estos conceptos, pues más allá de los cercanos, que puede experimentar, están las nociones en las que los niños de esta edad solo pueden ser iniciados.

En el currículo de EI las tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Comunicación y representación tienen contenidos relacionados con la conceptualización de espacio y tiempo, aunque predominan en la segunda.

Los maestros de EI programan de forma explícita las nociones que trabajan, a fin de asegurar su dominio por los niños y la progresión de su adquisición, que es necesaria para conseguir objetivos dela EI.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Criterios para autoevaluación

Tras estudiar el capítulo comprendes las teorías referentes a la conceptualización del espacio, del tiempo y de las nociones sociales en la EI *(E3)*.

No es necesario aprender estas teorías para reproducirlas o explicarlas, pero sí para conocer las dificultades para el aprendizaje de las nociones básicas de Ciencias Sociales en EI *(E3)*.

Ya conoces las dificultades, tanto las propias del desarrollo cognoscitivo del niño como las relativas a sus limitaciones físicas y madurativas. Tu autoevaluación es mejor si además las has aprendido y puedes enumerarlas, exponerlas y explicarlas *(E1 y E3)*.

Ya eres capaz, después de estudiar el capítulo, de investigar las condiciones ambientales y las experiencias por las que pasa la vida de un niño a partir de uno o más supuestos o de casos reales *(E1 y 3) (Fb4 a 7)*.

Actividades

1. Analizar y comentar el siguiente texto de Piaget extrayendo de él algunos de los conocimientos expuestos en este capítulo.

> … abundan los datos etnográficos e históricos, pero la información acerca de cómo se han construido [las nociones espaciales] es insuficiente. Pero en este dominio nos encontramos ante una situación un tanto paradójica desde el punto de vista de las relaciones entre la historia y la teoría. La historia de la geometría muestra, en efecto, que los griegos empezaron sistematizando de manera notable las propiedades del espacio euclídeo y que tuvieron, además, algunas intuiciones en el dominio del espacio proyectivo, pero sin llegar a una formalización análoga ni a establecer teoría alguna propiamente topológica. La geometría proyectiva no se constituyó como rama independiente hasta el siglo XVII y la topología se impuso por fin en el siglo XIX, en el momento en que se estaban descubriendo las geometrías no euclídeas. Pero desde el punto de vista de la construcción teórica, la topología constituye el punto de partida del edificio geométrico y de ella proceden la geometría proyectiva por una parte y la métrica general por otra (de aquí la diferenciación entre euclídea y no euclídea). Pues bien, la psicología genética y los estudios sobre la percepción muestran que, de hecho, el desarrollo natural está más próximo a la teoría que a la historia, ya que esta última ha invertido el orden genético a partir de los resultados para remontarse solo después a las fuentes (proceso frecuente que basta por sí solo para hacer ver la utilidad de las comparaciones entre la génesis psicológica y el desarrollo histórico. En efecto, por una parte, el examen de la formación de las estructuras espaciales del niño muestra que las estructuras topológicas preceden a las otras dos y constituyen la condición necesaria para su formación, mientras que más tarde, y al mismo tiempo, se desprenden de las estructuras proyectivas y euclídeas (Piaget, J., *Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales,* 1970).

2. Elaborar un esquema sobre las dificultades del niño en edad infantil sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales distinguiendo las de su desarrollo cognoscitivo de las de sus limitaciones físicas y madurativas.
3. Este es un texto y un cuestionario de la profesora de Didáctica Margarita Rodríguez Gallego de la Universidad de Sevilla. Como se puede observar, se trata de un modelo de evaluación inicial. La actividad consiste en identificar todos los aspectos sociales, espaciales y temporales que aparecen en el cuestionario y en los comentarios.

> Margarita Rodríguez Gallego (Universidad de Sevilla) *Evaluación de los aprendizajes en educación infantil*
>
> Evaluación Inicial. Entrevistas familia-tutor

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Es la técnica de información más rica. Es la más efectiva porque en ella el profesor puede adaptarse completamente al lenguaje de los padres y a sus posibilidades de comprensión (…)

La primera entrevista deberá realizarse antes de la llegada del niño al centro, a comienzos de curso. Esta es la fuente que más datos aporta sobre cada uno de los niños, no sólo por lo que los padres informan directamente, sino también por las observaciones que permite realizar al entrevistador. En la primera entrevista es importante comprobar todos los datos de la ficha del niño para estar seguros de que no existen errores (nombre, fecha de nacimiento, domicilio, teléfono…). Después hay que recoger información sobre el crecimiento y el desarrollo del niño, para saber si en algún momento ha aparecido algún problema que pueda afectar a su progreso escolar. También hay que recabar información sobre cuestiones de su entorno familiar, características de la vivienda, hábitos de alimentación, sueño, aseo, control de esfínteres, gustos y aficiones, aversiones, juguete y cuentos preferidos, etc. Esto conduce a una práctica profesional más efectiva (…). Un aspecto muy importante será saber las pautas educativas que la familia ha adoptado, formas de indicarle lo que está bien y mal, normas en cuanto a hábitos de orden, etc. Por último, será conveniente conocer si ha asistido a algún otro centro educativo y, en caso afirmativo, cómo vivió la experiencia. (…)

Es conveniente combinar la entrevista y el cuestionario. La familia puede rellenar el cuestionario y después ser ampliamente comentado durante la entrevista. A continuación exponemos un modelo de cuestionario a cumplimentar por los padres.

Datos personales del niño

- Fotografía. Nombre. Apellidos. ¿Cómo le llaman en casa? Fecha de nacimiento
- Dirección y teléfonos de interés. Si no se encuentran en casa avisar a: Tfnos.

Datos familiares del niño

- Nombre de la madre. Edad. Profesión. ¿Trabaja? Centro de trabajo
- Nombre del padre Edad. Profesión. ¿Trabaja? Centro de trabajo
- N° de hermanos. ¿Qué otros familiares viven en el domicilio? ¿Quién atiende al niño cuando los padres trabajan?

Hábitos del niño

- ¿Tiene algo importante que reseñar sobre el nacimiento de su hijo?
- ¿Cuándo inició el gateo?… ¿Y la marcha?
- ¿Presenta algún problema a la hora de la comida? ¿Come solo?
- ¿Controla los esfínteres? ¿Desde cuándo?
- ¿Cuántas horas duerme? De noche… de día ¿Comparte habitación? ¿Con quién? ¿Duerme con la luz encendida? ¿Tiene pesadillas? ¿Tiene algún ritual a la hora de dormir?
- ¿Es autónomo para vestirse?
- ¿Es alérgico a algún medicamento? ¿A cuáles?

Sociabilidad

- ¿Juega con otros niños? ¿Dónde? ¿A qué? ¿Cuál es su juego favorito? ¿Utiliza juguetes didácticos? ¿Quién le enseña a jugar con ellos?

Gustos y aficiones

- Aversiones. Cuentos preferidos.
- ¿Cuántas horas diarias ve la televisión? ¿Qué tipos de programas ve?
- ¿Qué hace solo en casa? ¿Ordena sus juguetes? ¿Pasa muchas horas con los adultos? ¿Va solo al aseo? ¿Con quién? ¿Viene al colegio contento? ¿Ha estado en otro centro? ¿Cuál? ¿Cómo le fue?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. Este es un anuncio de un modelo de negocio relativamente nuevo, que da un servicio de educación infantil, aunque está más pensado para los padres que para los niños. Algunos titulados en Maestro de EI han emprendido negocios de este tipo. Teniendo en cuenta la información que proporciona el texto ¿qué posibilidades y limitaciones tiene este espacio para niños en edad infantil? Piensa en algunas actividades con experiencias sociales, espaciales o temporales que se podrían realizar en estos locales.

   Busca en Internet, hay muchos anuncios de este tipo.

"O Circo do Mundo"

Salir a tomarse un café, un aperitivo o un helado con los amigos, cuando tenemos niños, es a veces demasiado complicado. Primero los locales no están acondicionados para que pasemos con las sillitas de paseo, luego hay demasiados elementos peligrosos a mano, tanto para que nuestro niño se haga daño, como para que la suntuosa decoración del local acabe hecha añicos, y, sobre todo, acabará aburriéndose hasta la extenuación por mucho que nuestra cita sea de lo más divertida.

Por eso a una mamá de Lalín, en Pontevedra, que tiene un bar y una niña de 21 meses, se le ha ocurrido la feliz idea de crear un espacio común para todos. "O circo do Mundo" es una cafetería-bar para que los papás disfruten de sus relaciones sociales, mientras los peques disponen de un lugar de ocio, con servicio de guardería e, incluso, talleres especializados para que aprendan y se diviertan al mismo tiempo.

En esta especial cafetería, alejada de las que venimos conociendo habitualmente y en la que no existen colchonetas, ni laberintos, ni piscinas de bolas, los bebés encuentran un montón de estímulos en los juegos sencillos, dinámicas simpáticas para aprender nuevas experiencias, teniendo a mano todo aquellos juguetes y objetos que les puedan entretener y divertir durante un buen rato.

Pero, además, "O Circo do Mundo" ofrece talleres especializados tanto para bebés como para más mayorcitos. Pintura, juguetes reciclados, masajes, musicoterapia o psicomotricidad pueden ser algunos de los que podemos elegir entre una variada oferta. Eso sí, la asistencia al local no implica la obligación de tener que asistir a los talleres, aunque por dos o tres euros puedes conseguir estímulos extras para tu pequeño mientras tú sigues con tu vida social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5

La enseñanza de las Ciencias Sociales en educación infantil

Plantando árboles en las eras. Una experiencia escolar

En esta actividad se conjugan una serie de iniciativas que hacen de la enseñanza-aprendizaje del conocimiento del entorno una experiencia viva y llena de sentido. En ella el maestro emplea estrategias para el aprendizaje de contenidos de Conocimiento del entorno, entre los cuales se encuentran, además de las del medio natural, nociones espaciales, temporales y sociales que habrá ocasión de examinar en este capítulo.

Este caso está tomado de una actividad real, llevada a cabo en el CP de La Alberca (Salamanca)

> El Ayuntamiento había propuesto que los niños del centro escolar plantaran los cuatrocientos cincuenta árboles destinados al futuro parque de Las Eras. Una vez aceptada la iniciativa, los maestros se reunieron para planificar la salida (en La Alberca había un centro completo, con un aula por nivel). En EI se prepararon actividades de motivación y desarrollo previas a la salida, y actividades de desarrollo, consolidación y evaluación posteriores. En el aula de cinco años las actividades fueron las siguientes:
>
> La maestra anunció la actividad y la señaló en el calendario para no olvidarla.
>
> En los días que siguieron, tomando como motivación un cuento sobre el bosque, se desarrollaron las siguientes ideas:
>
> – Los árboles se pueden conocer por las hojas.
> – Algunos árboles dan frutos.
> – La fruta hay que lavarla y pelarla antes de comerla.
> – Las partes de los árboles.
> – El papel se fabrica con madera de los árboles.
>
> Los niños dramatizaron el crecimiento de los árboles, su movimiento con el aire, el ruido de las hojas y la corta de un árbol por el leñador. Se llevó a cabo una actividad de reciclado de papel, y los niños hicieron un mural explicando el proceso.
>
> Antes de la salida se habló de cómo iban a ir a Las Eras. El desplazamiento se haría andando pues la distancia es corta. Se hizo un croquis donde se señalaron los lugares por donde iban a pasar. Se preparó un recorrido en clase, y se simuló su realización, integrando en ese momento las normas a seguir para realizar el trayecto con seguridad y orden.
>
> El día de la plantación la salida discurrió dentro de lo previsto. En los días posteriores se realizaron diversas actividades globalizadas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona

La actividad que se acaba de narrar es semejante a otras muchas salidas que se hacen en educación infantil, y en ella se incluyen claramente actividades para la enseñanza del espacio, del tiempo y de las primeras nociones sociales; ¿sabrías identificarlas?

El recurso a las narraciones es muy versátil, en educación infantil se usa con mucha frecuencia, y en muchos casos son "cuentos" inventados para cada ocasión. ¿Serías capaz de inventar el cuento para esa actividad en el que aparezcan relaciones sociales?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer las principales propuestas para la enseñanza del tiempo, el espacio y los conceptos sociales en la EI (E1, E2, E3).
- ✓ Conocer los dilemas, experiencias e investigaciones más recientes sobre la enseñanza del tiempo, del espacio y de los conceptos sociales en la EI (E1, E2, E3).
- ✓ Descubrir cómo se desarrolla en el ser humano la capacidad para comprender el espacio, el tiempo y las nociones sociales, relacionarlo con el desarrollo infantil y adaptarlo para acomodarlo a la enseñanza, a los ritmos y a las aptitudes infantiles. (E4, E5, E6).
- ✓ Analizar los contenidos del currículo relativos al tiempo, al espacio y a las nociones sociales, para elegir los que mejor se adaptan a las capacidades de los niños en edad infantil. (E2 y E7) (Fb3).
- ✓ Detectar los paradigmas que subyacen a las distintas formas de enseñanza de los conceptos sociales y espaciotemporales, con el fin de optar entre ellos. (E1 y E2) (Fb3).

Introducción: la enseñanza del tiempo, del espacio y de las nociones sociales, preguntas y consideraciones

Si el aprendizaje entraña disposición del niño para aprender, la enseñanza implica un proceso y unas actividades por parte de los maestros que se realizan para la transmisión o producción de una serie de conocimientos.

En el capítulo anterior se han examinado los problemas y dificultades que plantean las características psicológicas y madurativas del niño en edad infantil, su disposición para el aprendizaje de las CS, y se ha estudiado cómo se enfrenta el niño al medio y cómo comienza a construir sus conceptos de espacio y tiempo. ¿Qué debe hacer ahora el maestro para abordar la enseñanza de los contenidos espaciales, temporales y sociales?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El maestro realiza el análisis de los contenidos del currículo con objeto de encontrar los que mejor se adaptan a las capacidades de los niños en edad infantil y este análisis revela múltiples posibilidades en modelos y escalas. ¿A qué escalas espaciales y temporales podemos trabajar con los niños en EI?, ¿con qué elementos sociales?, ¿qué tipo de unidades espaciales y temporales son más accesibles para estos niños y cuáles son sus virtualidades?

A preguntas como estas trataremos de dar respuesta y justificación en este capítulo.

Además hay que tener en cuenta que el análisis que realiza el maestro para escoger los contenidos para su aula no es neutro, especialmente en las primeras nociones de carácter social; su elección siempre está impregnada de una ideología, de un sistema de valores en el cual él mismo se halla involucrado, y del cual debería ser consciente.

5.1. La capacidad de comprender el espacio y su enseñanza

La capacidad de comprender el espacio es, por una parte, resultado del desarrollo madurativo del niño y, por otra, de sus experiencias.

Los primeros conceptos espaciales que el niño desarrolla son de carácter topológico, relativos a espacios muy próximos. En cierto momento de su desarrollo pasará de las relaciones topológicas a las proyectivas, y será capaz de adivinar qué aspecto tiene un objeto visto desde el punto de vista del otro, y casi al mismo tiempo a las euclidianas, empezando a integrar en su percepción espacial las medidas y las direcciones. Esto permite al maestro iniciar al niño en la representación de imágenes espaciales, sin embargo, la capacidad del niño de EI no le permitirá llegar al conocimiento de un espacio organizado en un sistema de coordenadas que le faculte para entender el trabajo con mapas. Puesto que el maestro debe respetar sus posibilidades, pero también potenciarlas, lo que puede hacer es trabajar la capacidad perceptiva del espacio.

Las experiencias y conocimientos que hacen progresar al hombre en la comprensión del espacio geográfico se aprenden, en nuestro sistema educativo, a través de las Ciencias Sociales, particularmente con la ciencia geográfica. La capacidad de comprender y de representar el espacio es a su vez un instrumento fundamental para adquirir conocimientos nuevos y para tomar decisiones.

5.1.1. El concepto y la representación del espacio

El espacio es un concepto de uso cotidiano, es el ámbito donde tienen lugar las actividades humanas, y tiene la propiedad de ser físicamente observable. Constantemente resolvemos problemas espaciales en nuestros desplazamientos, en la elección de lugar para vivir o para descansar, etc. Pero cuando se piensa qué es el espacio inevitablemente interviene la educación recibida, y los aprendizajes de la geometría y la geografía.

El espacio abstracto, *absoluto,* geométrico, posee unas propiedades definidas por la geometría que lo estudie; el espacio topológico posee unas propiedades que hacen

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

referencia a la proximidad, a la ordenación, a la continuidad, al contorno…; la geometría euclidiana se refiere a las medidas, distancias y direcciones en el espacio. Las coordenadas geográficas son aplicación de la geometría euclidiana, y el concepto de espacio absoluto ha dominado la geografía hasta bien entrado el siglo XX (Comes, 1998). El espacio *relativo* tiene unas propiedades que derivan del fenómeno al cual se refieren; por ejemplo, las distancias, consideradas desde el punto de vista de los transportes se miden más en tiempo, en costos o en servicios que en kilómetros.

La geografía regional es una ciencia de lugares, y como ha dominado la enseñanza durante mucho tiempo todavía influye en nuestro concepto de espacio, pero las tendencias más recientes de la geografía estudian también la dimensión espacial de los fenómenos sociales (las migraciones, los centros de poder, la desertización). Esta nueva geografía está orientada a responder a cuestiones como dónde están o cómo se difunden los fenómenos que estudia, cómo se relacionan entre sí, cómo han evolucionado hasta llegar a ese punto y cómo eran antes, o qué ha influido en ese proceso (Benejam, 1989).

Los mapas cartográficos son representaciones del espacio, sujetas a unos códigos basados en la orientación y en la escala. El mapa es una representación abstracta de un territorio, de un espacio físico concreto. La necesidad de representar el espacio por medio de planos y mapas es muy antigua: se conservan mapas de las civilizaciones mesopotámica, egipcia o azteca. La representación del espacio y la noción de espacio geográfico necesitan de la Geometría, y por tanto fueron las civilizaciones que poseían conocimientos, técnicas e instrumentos de medida las primeras que representaron conjuntos espaciales, y de ellos en primer lugar los que se podrían abarcar con la vista: probablemente se dibujaron muchos planos de terrenos poco extensos o de edificios, para trazar límites, cobrar impuestos, comprar, vender o construir. Los primeros mapas que se conocen de conjuntos espaciales de gran tamaño se deben a los griegos.

Actualmente son directamente visibles espacios muy extensos gracias al uso de imágenes de satélite, lo que permite trazar mapas de gran precisión, pero la mayor parte de los mapas que se encuentran en los atlas de uso habitual representan fenómenos que no son visibles, como los mapas climáticos, los de densidad de población o los llamados mapas políticos. Lo que estamos representando en ellos es una información elaborada para ser comunicada. Por eso se puede afirmar que en los mapas hay una componente "psicológica", que refleja una concepción del espacio, y otra técnica, geométrica. Para entender la componente psicológica y cómo se desarrolla el sentido abstracto del espacio, su comunicación y representación, hay que remontarse a la infancia de la humanidad… o del hombre.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.1.2. Cómo se expresa la capacidad de comprender el espacio

Para el hombre primitivo la noción de espacio nace con la necesidad de comunicar a otros las experiencias espaciales propias: la ubicación de algo que le interesa, el camino a seguir para hallarlo, su tamaño o extensión, los indicios o señales que anuncian su presencia… Cuando quiere expresar esto y comunicarlo a otros utiliza un soporte y unas

técnicas determinadas.

Un plano o un mapa es un dibujo sobre papel u otro soporte, orientado y a escala, pero es también una forma de comunicar cómo es un territorio o una ciudad, para poder desplazarse, localizar edificios, elegir calles, identificar barrios, etc.

Se han conservado representaciones muy antiguas procedentes de lugares diversos. Existen representaciones curiosas, como las de algunos aborígenes de Oceanía que reproducían con un entramado de cañas y señales con conchas la posición y distancia de las islas y las corrientes marinas (figura 5.1).

Uno de los más antiguos mapas conservado se halló en Mesopotamia, data del siglo VI a.C. (figura 5.2) y revela la concepción del mundo de su época situando a Babilonia en la posición central. En el esquema, los números explican qué elementos se representaron en el mapa y eran considerados los más importantes (1 Montaña; 2 Ciudad; 3 Urartu; 4 Asiria; 5 Der; 6 Desconocido; 7 Pantano; 8 Elam; 9 Canal; 10 Bit Yakin; 11 Ciudad; 12 Habban; 13 Babilonia, atravesada por el Éufrates; 14 a 17 Océano; 18 a 22 Objetos mitológicos).

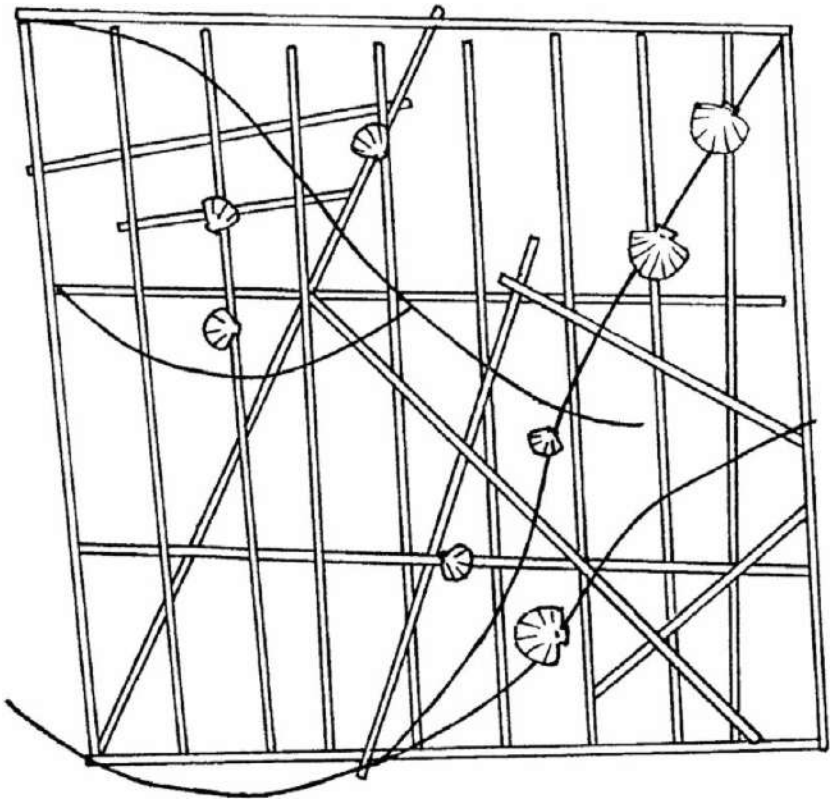

Figura 5.1. Esquema de un mapa polinesio *(Fuente:* basado en Candel, 1960).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Figura 5.2. Mapa mesopotámico (s. VI a.C.) *(Fuente:* Museo Británico*) .

Los griegos destacan por alcanzar gran rigor científico en la representación de la tierra debido a sus conocimientos de geometría; mapas como el de Anaximandro representan con gran precisión las posiciones, la forma y el tamaño de las tierras conocidas. El mapa más célebre es el de Eratóstenes (276 a. C.-194 a. C.), en la reconstrucción llegada hasta nosotros (figura 5.3).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

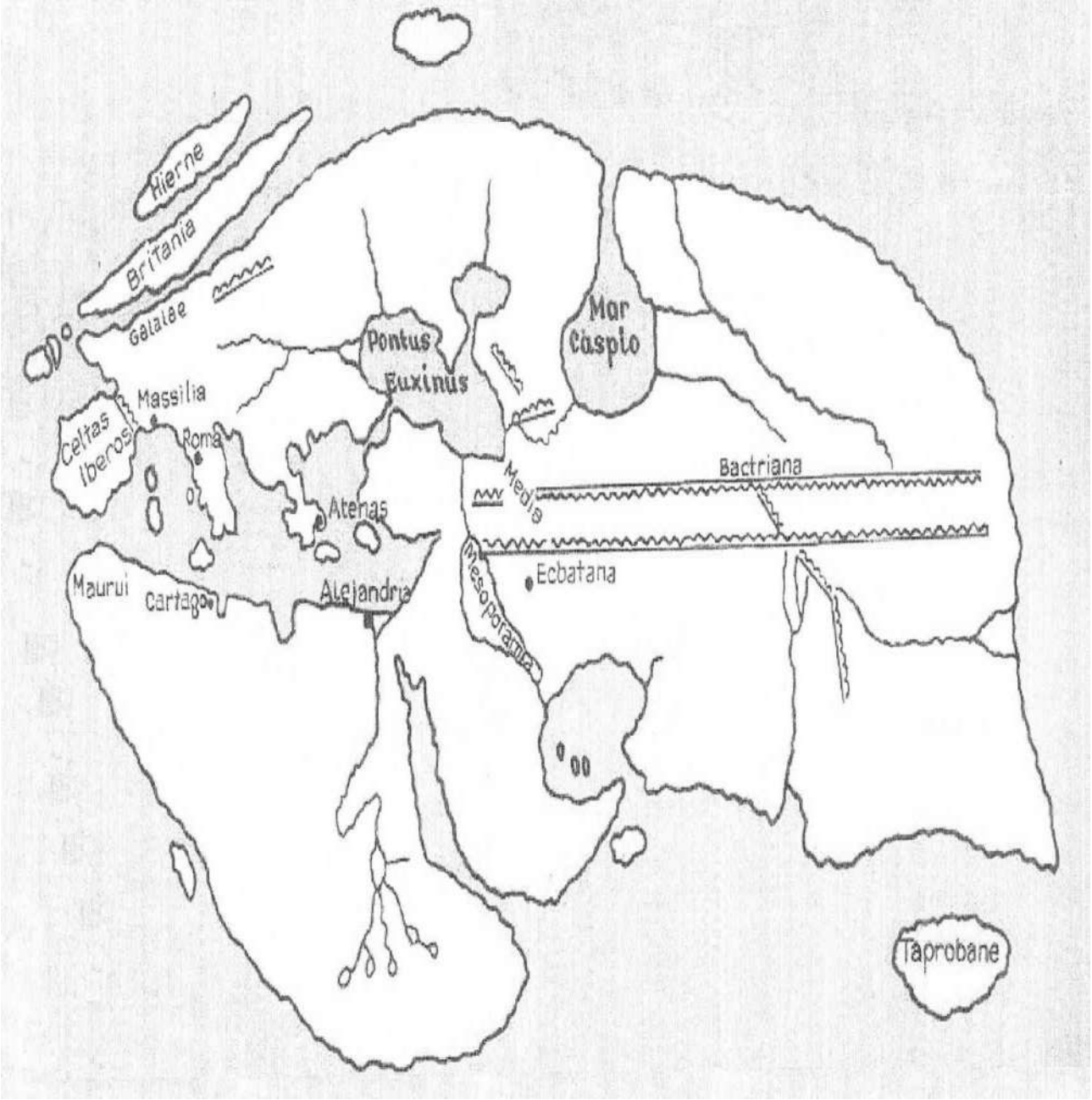

Figura 5.3. Reconstrucción del mapa de Eratóstenes.

Habiendo llegado los griegos a tal perfección, puede sorprender que, mucho tiempo después, en el Imperio Romano, se trazaran mapas como la famosa Tabla de Peutinger (figura 5.4) en la que los contornos y escalas carecen de importancia, y en la que lo más importante eran las rutas; si entendemos que estas representaciones eran en realidad cartogramas, y que su finalidad era ser usadas en desplazamientos habituales, podemos comprender que no se hicieran a escala y respetando los contornos, sino indicando las rutas que había que seguir, las jornadas que duraba el viaje, y las ciudades, ríos o montañas que había en el camino.

El modo de representación del espacio que se hacía en los mapas de itinerarios en el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Imperio Romano se debía a que las comunicaciones eran vitales para mantener el comercio o los traslados de tropas; este mapa cumplía una función semejante a nuestros mapas de carreteras: se representaban las ciudades con un edificio u otro símbolo semejante, las montañas y los ríos con sus pasos, y las vías, en las que se señalan las jornadas. Estos mapas no respetan las formas, ni la escala, y la orientación solo en parte, pues basta con indicar la posición relativa de las salidas de las ciudades y la vía que se ha de seguir, que además tenía su nombre propio y mojones para marcar las distancias. Podemos considerar imperfecto el mapa en términos geométricos, pero es extraordinariamente eficaz para comunicar de forma sencilla a los viajeros el camino que se debe seguir.

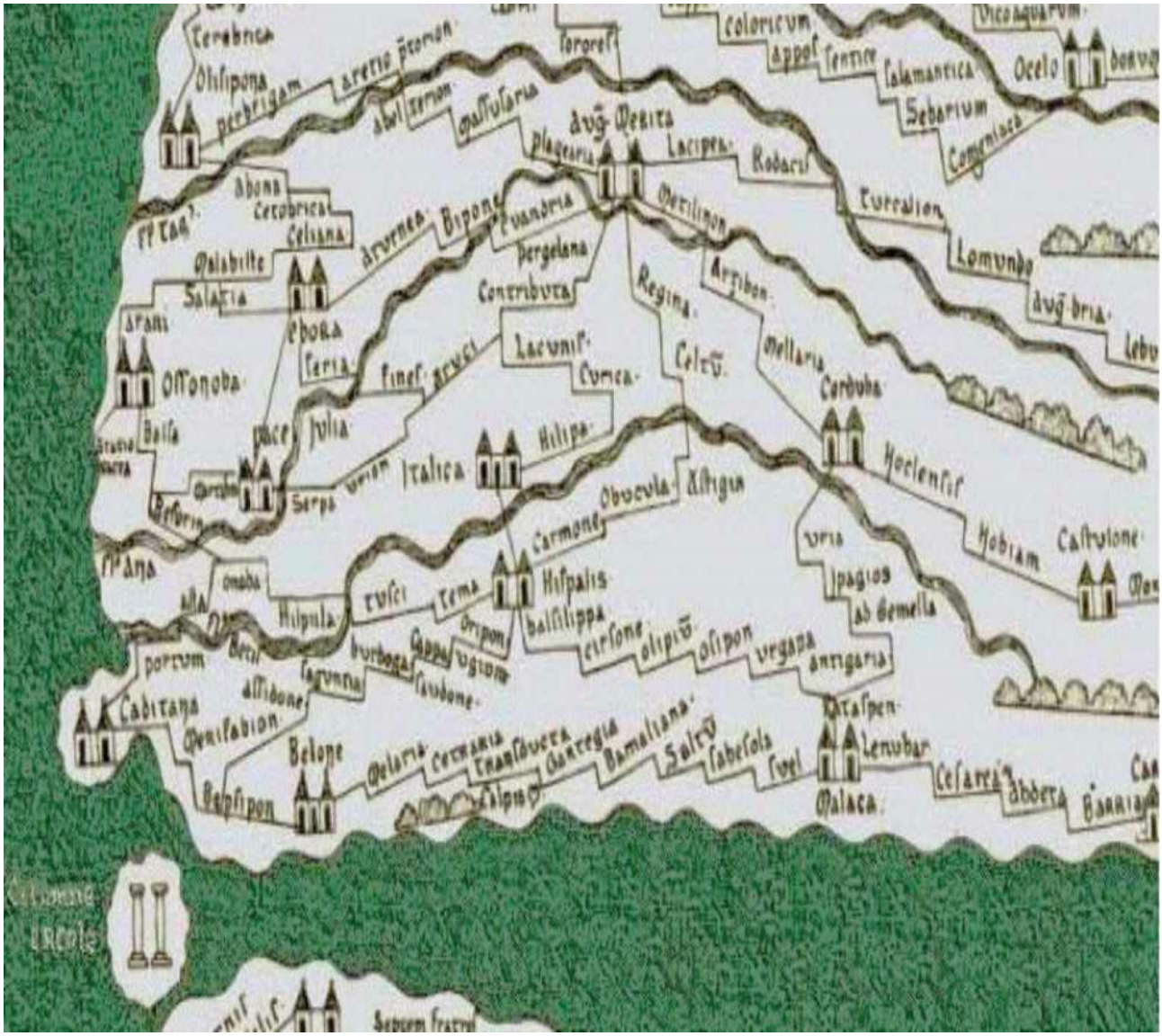

Figura 5.4. Fragmento SO de la península ibérica de la Tabula Peutingeriana *(Fuente:* Bibliotheca Augustana*).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Figura 5.5. Fragmento del Portulano de Jorge de Aguiar* (1492) *(Fuente:* University of Yale, EE. UU.).

Los portulanos de la escuela mallorquina de los siglos XVI y XVII aunaban la perfección geométrica con la intención comunicativa, pues tenían por objeto situar claramente los puertos en las costas para facilitar la navegación de cabotaje (figura 5.5).

La misma intención comunicativa la encontramos actualmente en ciertas representaciones espaciales que suelen aparecer en la prensa o en publicidad, por ejemplo, croquis en los que se anuncian casas de turismo rural (figura 5.6), ubicándolas en un plano distorsionado para resaltar, más que la distancia, la posición en relación con un conjunto de edificios, o con otros elementos de un entorno. De nuevo una representación en la que el aspecto psicológico importa más que el matemático, en el que la comunicación no usa como elementos de referencia la orientación ni la escala, sino ciertos lugares bien conocidos.

El hombre ha utilizado pues la percepción subjetiva y selectiva del espacio desde la Antigüedad para comunicar ciertos hechos geográficos, y ha producido representaciones en las que aparecen aquellos aspectos o elementos que interesan en un momento determinado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Figura 5.6. Croquis de posición.

Figura 5.7. Mapa a escala.

La importancia de la percepción subjetiva del espacio se empezó a investigar hacia 1960, año en que la obra de Kevin Lynch, "La imagen de la ciudad", desveló la idea que tienen los ciudadanos del valor de los elementos del paisaje urbano. La investigación del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

espacio geográfico desde una perspectiva psicológica puso de manifiesto que el hombre decide su comportamiento espacial no en función del espacio real, sino en función de la imagen que tiene de él. Por otra parte, el uso de métodos matemáticos para analizar el espacio geográfico nos ha permitido también entender de forma sintética cómo lo comprendemos.

La obra de Lynch (1966) reveló que la imagen mental que los ciudadanos se forman de su ciudad está organizada en torno a unos elementos particularmente significativos: *los hitos,* lugares que se toman como punto de referencia subjetiva, que son claramente identificables en el paisaje; *los trayectos,* caminos que unen los puntos de referencia, que se utilizan, y que tienen un valor relevante; *los bordes* o líneas de separación, reales o aparentes, tales como ríos, ferrocarriles, murallas, avenidas…; *los barrios,* distritos o zonas, que son áreas dentro de la ciudad que se perciben como homogéneos; finalmente *los nodos,* puntos estratégicos de confluencia o encrucijada de trayectos.

La capacidad del hombre de comprender el espacio se manifiesta pues a través de mapas mentales y tiene un componente subjetivo, personal, importante; el desarrollo de la capacidad de comprender el espacio se estudia a través de los llamados *mapas cognitivos.* El concepto de *mapa cognitivo* fue acuñado por el psicólogo conductista Tolman a mediados del siglo XX, y se ha concretado posteriormente en el esquema que guía nuestra conducta en el espacio y que nos permite abordar la solución de problemas espaciales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.1.3. Cómo desarrollar en el niño la capacidad de comprender el espacio

La investigación de los *mapas cognitivos* de los niños (Martin, 1985) se ha apoyado en las nuevas metodologías geográficas para el estudio del espacio, junto con las perspectivas psicológico-ecológicas, que se refieren a la interacción del sujeto con el espacio concreto.

El mapa cognitivo es una representación esquemática del espacio distinta del mapa cartográfico. El mapa cognitivo reconstruye el espacio físico real, puesto que el sujeto representa en él los elementos que más le llaman la atención. Los mapas cognitivos los integran elementos espaciales abstractos (mojones, trayectos) que representan elementos geográficos concretos y conocidos, y las posiciones relativas entre ellos. Las distancias y las relaciones entre puntos del mapa aparecen alteradas. Son una estructura activa que busca información y dirige la acción, y sirven al individuo para resolver sus problemas espaciales, ante todo de desplazamiento e identificación de puntos concretos.

Los trabajos más importantes sobre el desarrollo de los mapas cognitivos identifican en ellos tres tipos de elementos: los mojones, las rutas y las configuraciones (Martín, 1991). Los *mojones* son objetos que llaman especialmente la atención, o puntos del entorno que se recuerdan, y en torno a ellos se adoptan decisiones; son distintos para cada persona (casas o edificios, una tienda, un cruce, una esquina, monumentos, un lugar de citas anteriores). Las *rutas* son rutinas sensoriomotoras que permiten moverse de un

mojón a otro, o a través de un conjunto de mojones. El mapa cognitivo de la ruta almacena toda la secuencia de mojones y los trayectos entre cada uno de ellos, y se reconocen antes de haber desarrollado la capacidad de reconstruirlos mentalmente. Las *configuraciones* integran toda la información de un mapa cognitivo. Abarcan simultáneamente una gran cantidad de información espacial, y lo hacen bien yuxtaponiendo rutas, o bien englobando estas en una red de puntos interconectados y sus disposiciones mutuas que permite elegir mentalmente trayectos nuevos, o líneas de orientación.

La construcción mental de los mapas es semejante en adultos y en niños. Cuando un adulto llega a una ciudad desconocida es la experiencia de vivir esa ciudad la que desarrolla su percepción del espacio urbano y la posibilidad de representarlo. Y tanto en los adultos como en los niños se realiza en varias fases: Inicialmente se incorporan elementos aislados entre sí (mojones) o unidos por segmentos que representan calles o caminos (trayectos).

Para los niños, los elementos o mojones son los más familiares: su casa, su colegio, la casa de su amigo, el kiosco, el parque, etc. (figura 5.8). Las rutas que representan son las que habitualmente recorre.

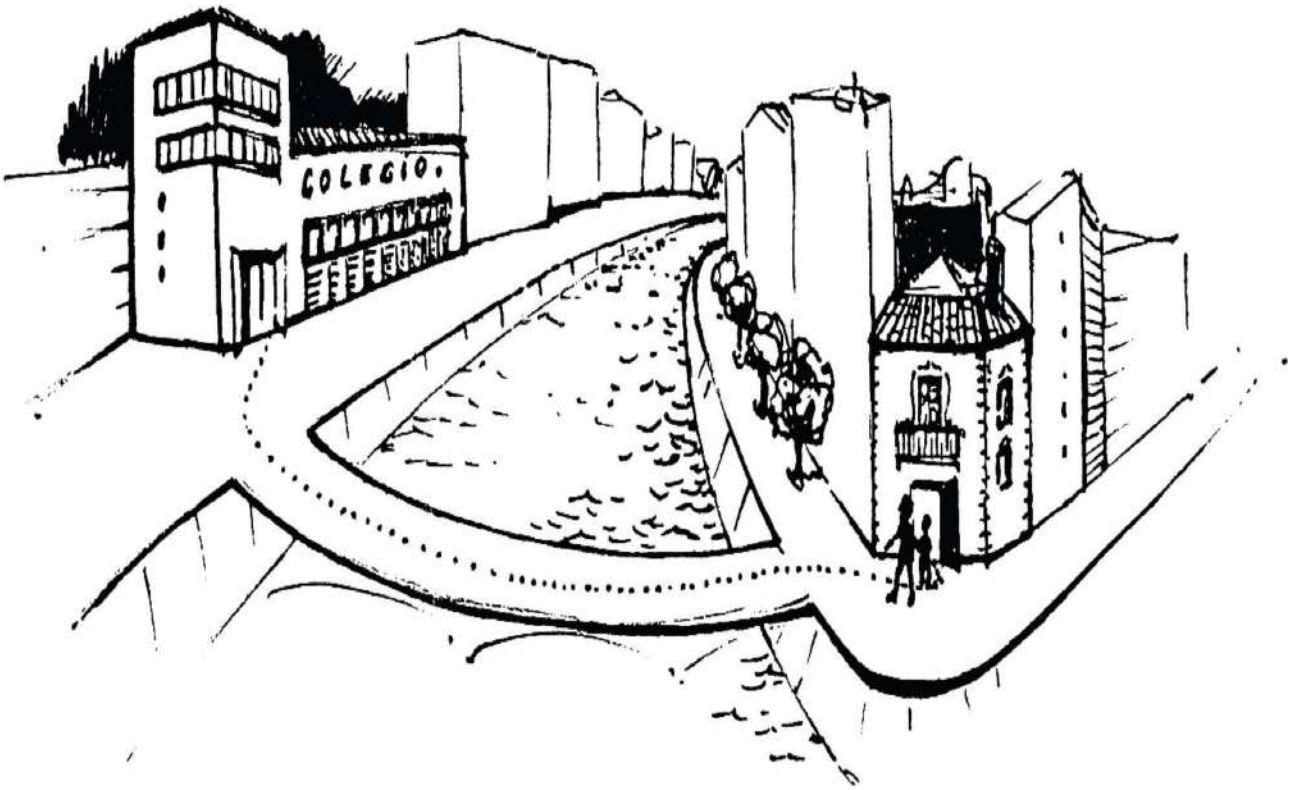

Figura 5.8. Trayecto entre dos hitos *(Fuente:* Inés Ortega Cubero).

Posteriormente aparecen conjuntos de elementos conectados entre sí, organizados espacialmente en torno a elementos importantes para el niño como la casa o el colegio. El nivel más alto de organización suele estar en torno a la propia casa (domocentrismo). En

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estos mapas no existe orientación propiamente dicha (figura 5.9).

Simultáneamente el niño construye un sistema de referencia integrado por un conjunto de mojones y una ruta que refleja una secuencia, un recorrido por todos ellos (por ejemplo, en la figura 5.9 sería un recorrido desde la casa hasta el parque, luego al quiosco y después a la biblioteca).

Para poder orientarse en ambientes más amplios las representaciones se transforman hasta convertirse en una comprensión organizada de la ciudad o del espacio, en el que se relacionan los diferentes elementos y conjuntos. Según la teoría piagetiana se llega a este punto cuando se alcanza el pensamiento reversible, en el periodo de las operaciones concretas. Son mapas complejos, y con ellos se puede ir de un lado a otro sin problemas. En ellos existe ya orientación, aunque no se utilice la noción de escala, que corresponde ya a la representación cartográfica.

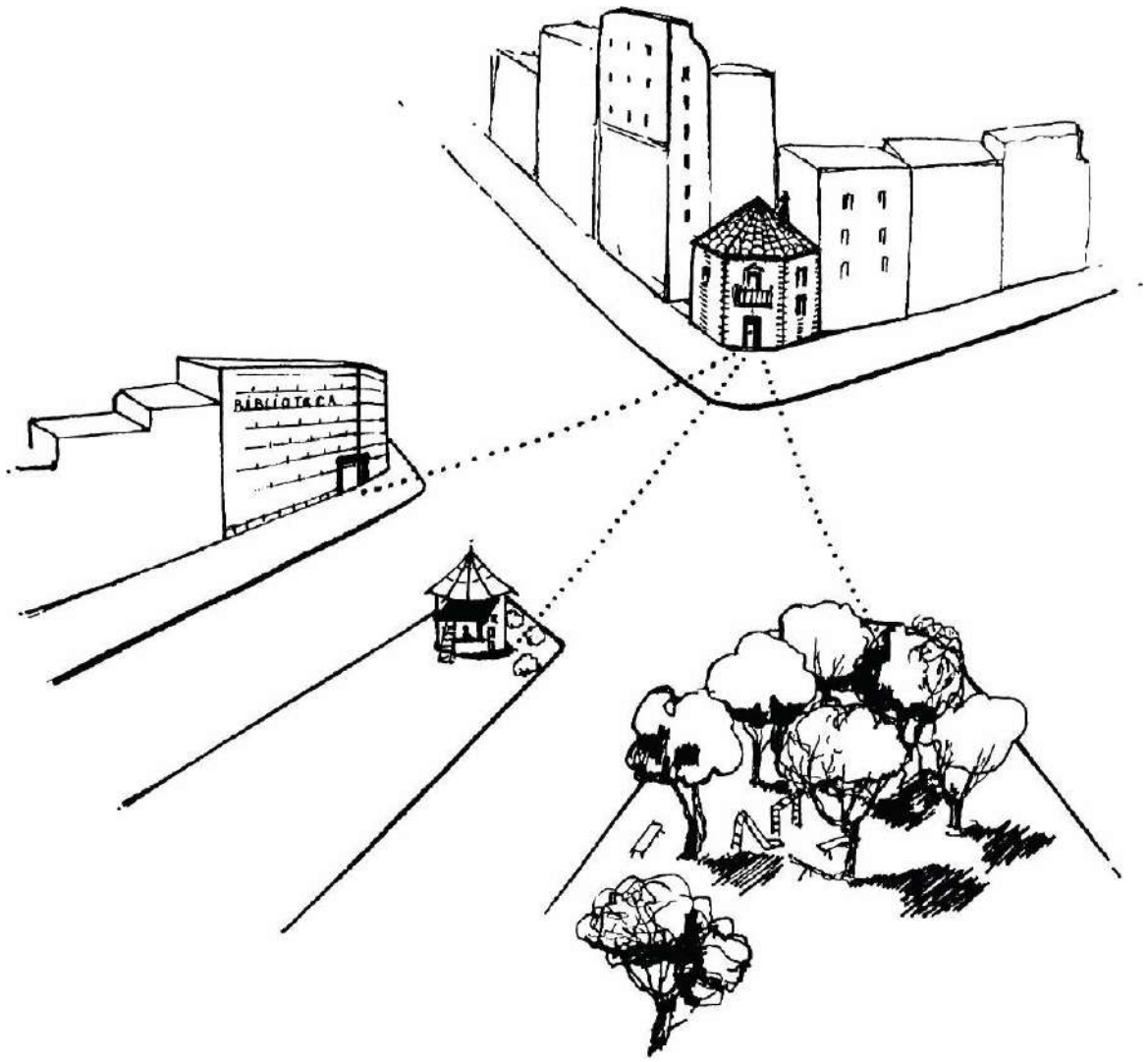

Figura 5.9. Domocentrismo *(Fuente:* Inés Ortega Cubero).

Pasar de un nivel al siguiente requiere maduración intelectual y dominio físico del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

espacio, pero también influyen diversos factores ambientales, como vivir en el campo o la ciudad, el medio de transporte que se usa o una vinculación emocional. Se ha observado por ejemplo que los niños que viven en núcleos rurales y que tienen mayor libertad para desplazarse que los niños de ciudad adquieren más rápidamente percepciones complejas del espacio (Martín, 1985).

Para ayudar a los niños a desarrollar su sentido del espacio hay que realizar, en función de su edad y desarrollo, desplazamientos guiados en los que se reconozcan los *mojones* o primeros elementos configuradores del espacio, y los *trayectos* y rutas que se recorren entre ellos con el lenguaje y con el movimiento, y esto en dos espacios: el plano y el tridimensional.

La enseñanza de palabras que representan hechos espaciales es previa y al tiempo simultánea con la construcción de conceptos tridimensionales. No se puede explicar qué es atravesar el patio, hay que atravesarlo. Simultáneamente se trabaja el movimiento físico y por tanto la experiencia del concepto espacial.

Para trabajar con mojones y rutas se necesitan unas nociones que se refieran a un espacio externo al niño, no inmediato, pero sí abarcable. En el propio colegio son frecuentes actividades de búsqueda del tesoro con pistas. En las salidas escolares en entornos controlados, como parques, se pueden desarrollar actividades similares.

Además existen actualmente iniciativas públicas para proporcionar estos espacios, como en el ejemplo siguiente, e incluso privadas, muchas veces desarrolladas por los titulados en EI que han optado por montar su propio trabajo, vinculado a su formación, como en las granjas escuela.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 5.1.

He aquí un recurso para trabajar con los niños conceptos espaciales. El Parque *Valle de los seis sentidos** ofrece actividades que no se proponen esos objetivos, pero los maestros que acompañen a los niños pueden diseñar además otras actividades apropiadas para su edad y sus destrezas.

Cualquier parque público puede servir también para hacer actividades similares, salvo por la dificultad de vigilar a los niños en un entorno no controlado.

Valle de los 6 sentidos

Ubicado junto a la carretera de acceso a Renedo de Esgueva, este recurso de la Diputación de Valladolid, dedicado al ocio infantil y al turismo familiar, integra diversos juegos de acción y movimiento, el puente de cuerdas, el columpio asociado, juegos científicos y de música o juegos de piedra, paisajismo y medio ambiente.

El Parque 'El Valle de los 6 sentidos' tiene como destinatarios principales a los niños… con edades entre 3 y 16 años –acompañados por sus padres y familiares–, además de grupos de escolares… Dispone de más de 18.000 m^2 en los que los niños pueden disfrutar de 60 juegos diferentes para todos, de gran tamaño…

En este parque los niños encontrarán El Jardín de Piedras, El Palacio de los Sentidos, El Valle de los Valientes, Las Colinas del Laberinto, Merendero del Dique, La Granja, El Bosque Rascanubes, El Corazón del Esgueva, La Plaza Dorremí, Los Castillos, El Teatro de los Ecos…

Figura 5.10. El valle de los seis sentidos *(Fuente:* www.provinciadevalladolid.com).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 5.2.

"Madrid con los seis sentidos". Este segundo ejemplo es un espacio público, y es un parque: el Retiro madrileño. Las figuras 5.11 y 5.12 son mapas mentales creados como consecuencia de un recorrido en el Parque del Retiro madrileño, por uno de los niños y por un estudiante de magisterio.

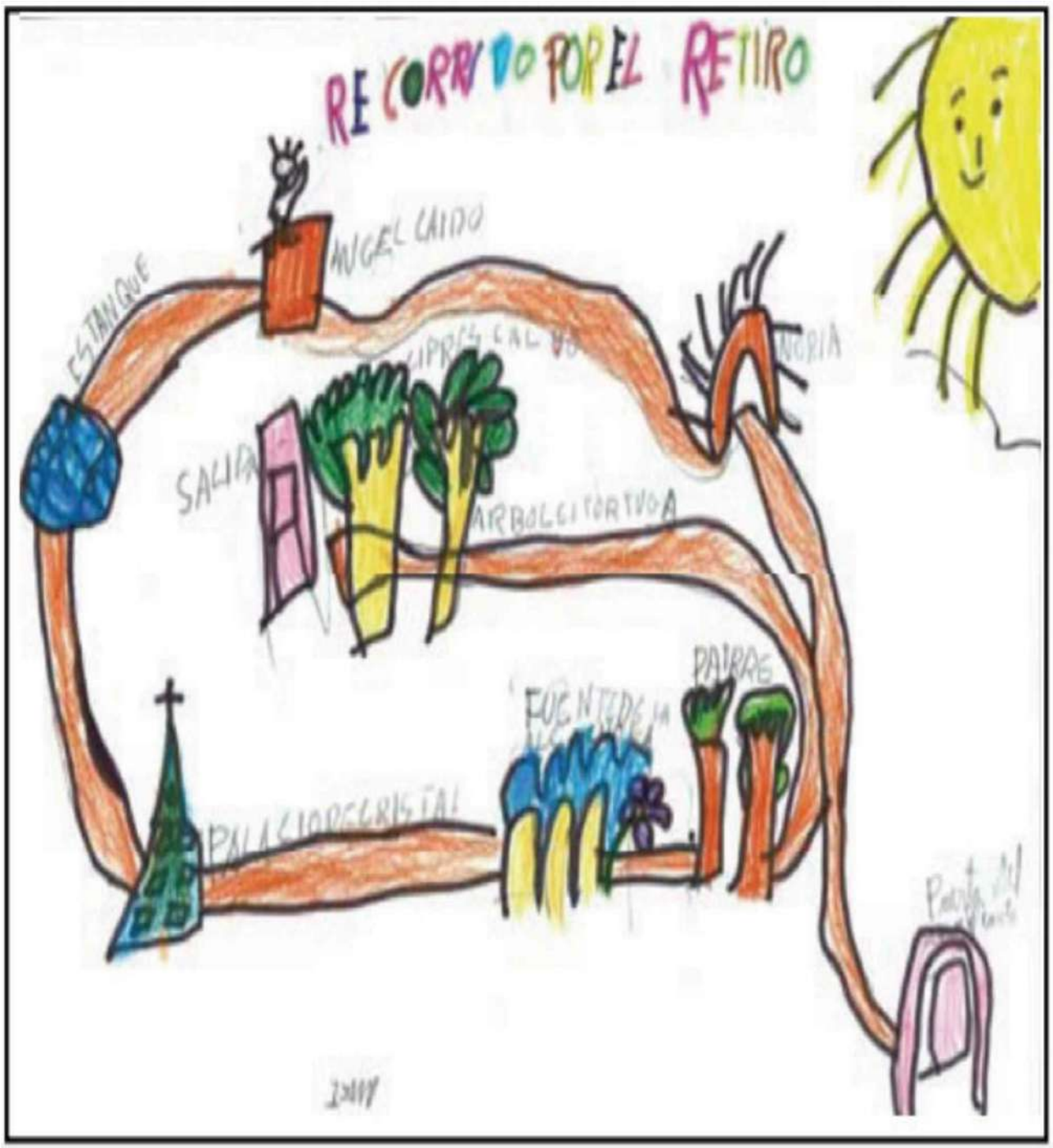

Figura 5.11. Mapa mental infantil *(Fuente:* Reyes Leoz, 2009b).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

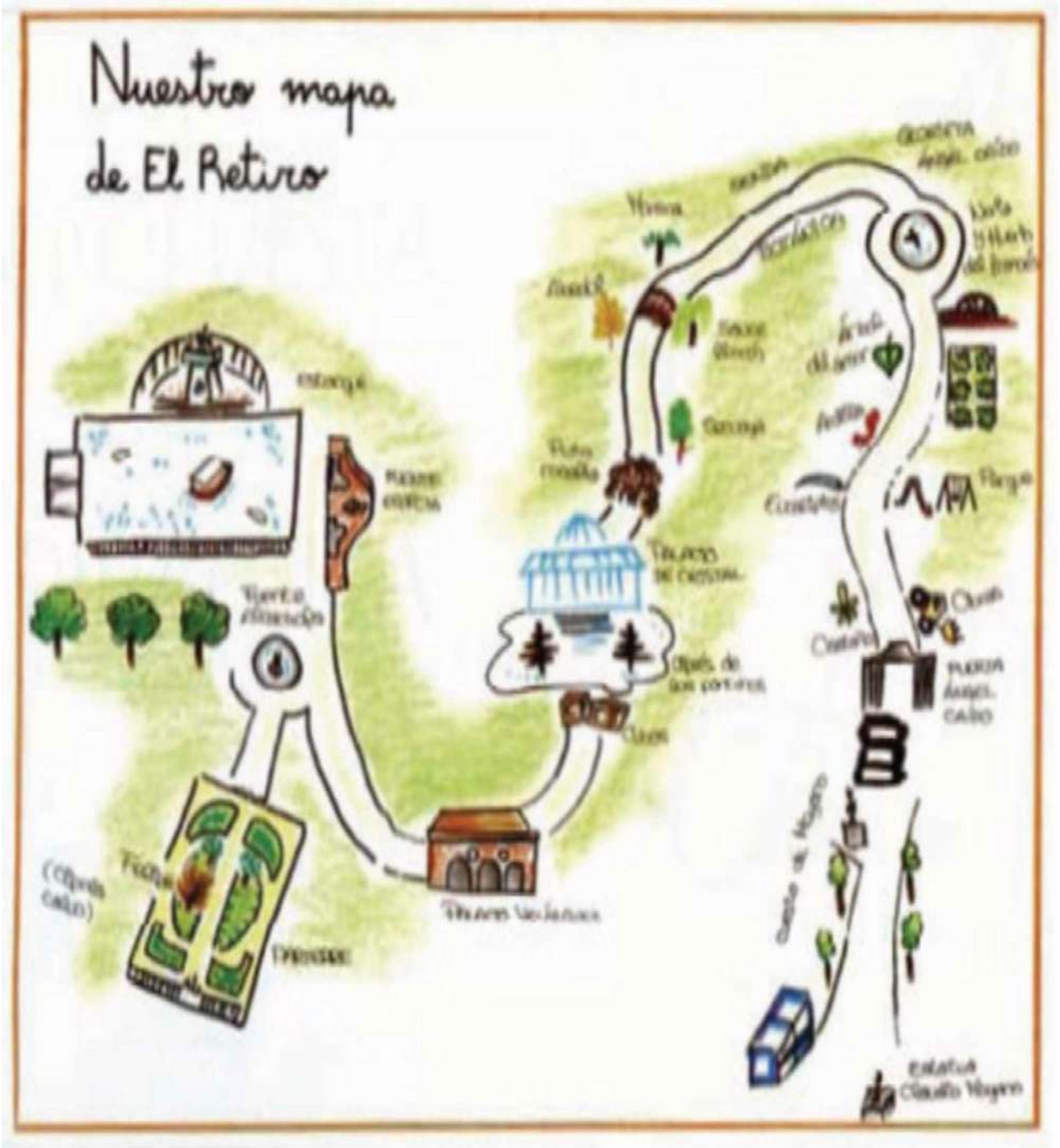

Figura 5.12. Mapa mental adulto *(Fuente:* Reyes Leoz, 2009b).

Se trata de un fragmento de una experiencia creada por J. L. de los Reyes Leoz (2009) y que se desarrolla con niños de 3 a 6 años y estudiantes de magisterio. (LR). Propone una salida al entorno-no próximo de la escuela, un salto al casco histórico de la ciudad: "Madrid con los seis sentidos: un recorrido interdisciplinar por el centro de la ciudad". En el recorrido se identifican hitos y trayectos que después se reproducen en las representaciones gráficas, y en el cual se planifican las posibles dificultades y sus

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

soluciones derivadas de la salida a un espacio público.

5.1.4. ¿Mapas cartográficos en educación infantil?

El ejemplo anterior conecta la comprensión del espacio con su representación. En el espacio plano la construcción de conceptos espaciales está unida a la representación sobre papel o soportes semejantes: los mapas. Los niños en edad infantil normalmente solo alcanzan a construir mapas de rutas. ¿Cómo ayudar a los niños en edad infantil a progresar en esta construcción?: favoreciendo su comprensión y dominio del espacio, planeando y reconstruyendo desplazamientos guiados en los que se reconozcan los *mojones* y los *trayectos* y *rutas* que se quieren recorrer entre ellos o que se han explorado.

En el ejemplo anterior, incluso comparando los dos mapas se reconocen los mojones y trayectos seleccionados para el recorrido.

En el caso que inicia este capítulo el maestro programó una actividad que se ha descrito de la siguiente forma: "Antes de la salida se habla de cómo van a ir a Las Eras. El desplazamiento se hará andando pues la distancia es corta. Se hace un croquis donde se señalan los lugares por donde van a pasar. Se prepara un recorrido en clase, y se simula su realización".

El maestro preparó con los niños de cinco años una ruta, un itinerario en el cual se iban uniendo hitos de dos en dos hasta completarla. La preparación de una serie similar tendría como límite teórico la capacidad desarrollada por los niños en ese momento para trabajar con series o procesos por fases; si el maestro ha trabajado por ejemplo actividades con cinco fases o momentos, podría hacer lo mismo con esta actividad, proponiendo cinco lugares bien conocidos por los niños, ordenados en el croquis.

Como se ha señalado anteriormente, los mapas cartográficos son representaciones abstractas del espacio, sujetas a unos códigos basados en la orientación y en la escala. En la escuela los primeros mapas cartográficos a escala que pueden realizar los niños son los del propio aula, el colegio, etc., pero siempre después de la etapa de EI. No obstante, podemos preparar el camino a la representación "sobre el papel" del espacio, por medio de ciertas actividades en las cuales se representa un espacio con *mojones* y con *trayectos,* tal y como empieza a desarrollarse la representación mental del espacio; hemos visto un ejemplo en el caso real. Otras posibilidades son:

- Fichas en las que se representa un espacio en que aparecen una casa, un colegio u otros lugares hacia los cuales se traza un camino o varios.
- Actividades en las que se representan espacios en tamaño reducido: juegos con casitas, granjas, automóviles en carreteras, etc.
- Actividades con juegos "de mesa" en los que aparecen trayectos: el Juego de la Oca.
- Juegos de búsqueda del tesoro o semejantes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– En algunas aulas se realizan actividades adecuadas al nivel de EI en las que se familiariza al niño con mapas reales de todo tipo: puzles de las provincias o las comunidades autónomas españolas, mapas temáticos con imágenes consideradas por el maestro significativas e insertables en una UD, un globo terráqueo para localizar lugares, etc. Los propósitos de los maestros al respecto son muy variados y el más frecuente es el motivador, pero sin sobrepasar las posibilidades reales de aprendizaje de los niños. Se aplicará todo esto en el capítulo 10.

5.2. La capacidad de comprender el tiempo y su enseñanza

La enseñanza de las CCSS en los últimos años ha acrecentado la importancia de las nociones de tiempo histórico en la edad infantil. Las aportaciones de la psicología del desarrollo sobre el aprendizaje del tiempo, y las transformaciones de la propia EI y su diferenciación de la EP, han propiciado una práctica muy específica de la enseñanza del tiempo.

Como se exponía en el capítulo anterior, la capacidad de comprender el tiempo es resultado no solo del desarrollo madurativo del niño y de sus experiencias previas, sino también de patrones culturales aprendidos. El tiempo, a diferencia del espacio, no se conoce de un modo intuitivo sino que requiere una construcción psicológica aprendida por medio de conceptos temporales aplicables al entorno del niño. Las primeras nociones temporales que el niño aprende parten de sus propias vivencias, de los sucesos que tienen lugar en su vida, sucesos que pronto es capaz de relatar aunque sin darles una estructura temporal si no es con ayuda, de modo que empiece a aprender a situarlos en un orden determinado y con referencia a ciertos momentos clave que observa reiteradamente. Puesto que el maestro debe respetar sus posibilidades, pero también potenciarlas, lo que puede hacer es trabajar sobre esa capacidad de recordar. La capacidad de comprender el tiempo y de narrar los sucesos que en él acontecen de forma ordenada es un instrumento fundamental para adquirir conocimientos nuevos.

La enseñanza del tiempo en EI se basa en las primeras nociones temporales relacionadas con el tiempo vivido por el niño. Nociones como *antes, ahora, después, mientras,* son las primeras herramientas para expresar el tiempo, mientras que nociones como *semana, primavera* o *año* son ya nociones sociales convencionales.

La enseñanza del tiempo permite iniciar al niño en un largo proceso que rebasa ampliamente la EI. La comprensión del calendario o de los instrumentos de medida se realiza en sociedad, en contacto con otras personas y usando las palabras que en su grupo social comunican los conceptos temporales. Las nociones relativas a la duración carecen de sentido para un niño en edad infantil, las aprende de memoria. Las nociones relativas a la duración carecen de sentido para un niño en edad infantil, las aprende de memoria. Las nociones de orden y sucesión las comprende mejor. En cuanto a la sucesión que implica relaciones causa-efecto, es reconstruida por los niños pero reducida

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a un tiempo muy limitado: las causas y los efectos deben estar muy cercanos para establecer la relación entre ambos.

La enseñanza del tiempo en EI es una tarea que abordan los estudiantes de magisterio partiendo de un concepto de tiempo histórico que procede de sus estudios anteriores, y que suele estar relacionado con esquemas cronológicos poco útiles para aprendizajes posteriores. Pagés (1999) propone una deconstrucción del tiempo para reconstruirlo desde nuevos parámetros, para reinventarlo en función de nuevas perspectivas.

La transformación de su concepto de tiempo con una finalidad profesional exige a los estudiantes comprender ahora el origen del tiempo y su naturaleza y sobre todo aplicarlo a un nuevo ámbito, el del mundo infantil, en el que es esencial la distinción entre el tiempo personal y el tiempo social. En esta reconstrucción, los futuros maestros aprenden a tomar en consideración y a valorar los conceptos de *cambio* y *continuidad, sucesión* y *simultaneidad,* aplicados a unidades de tiempo de duración corta y en espacios de referencia a la medida de los niños de EI, así como los procesos que tienen lugar en ellos, con sus sucesiones, ritmos y velocidades. Así por ejemplo, para un maestro de EI adquieren importancia el análisis de procesos como los de fabricación de objetos de uso común, o la valoración de cambios como los que se pueden observar en la plaza del pueblo el día del mercado.

5.2.1. El concepto y la medición del tiempo

El tiempo es un concepto creado por el hombre para responder a una experiencia física cuya expresión más clara es la sucesión de días y noches. Esta y otras experiencias observables (sucesión de las estaciones, observación de los astros), junto con la numeración, hicieron al hombre concebir los sistemas de medida del tiempo que acompañan a las civilizaciones históricas. Los calendarios y los relojes son los instrumentos de la expresión y representación de la *medida del tiempo* sobre un soporte material, respondiendo a la necesidad humana de medir el tiempo para guardar memoria ordenada de los sucesos que considera relevantes. Al igual que ocurre con los mapas, conservamos calendarios muy antiguos, y algunos muy exactos, procedentes de civilizaciones que habían desarrollado las matemáticas y la astronomía, así como relojes para medir y dividir el tiempo diario.

El tiempo es un concepto acuñado por las sociedades humanas, y es concebido por ellas de formas diferentes: sociedades agrícolas en las cuales el tiempo se mide en relación con sus actividades diarias, o culturas que carecen de una conciencia y del concepto de futuro, y para ellas el tiempo es la acumulación del pasado; en este último caso no existe historia, ni cronológica ni escrita, y el pasado, transmitido por tradición oral, no cuenta con ninguna referencia fiable acerca de cuándo tuvieron lugar los acontecimientos que la tradición narra.

La propia Historia muestra cómo se ha manifestado en las sociedades humanas la capacidad para comprender el tiempo, y su interés por pronosticar el futuro. En

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Mesopotamia el sentido del tiempo estuvo ligado a la observación astronómica, que permite predicciones de futuro tan seguras como la sucesión de días y noches o las fases de la luna, y altamente probables, como la sucesión las estaciones, pero el futuro del hombre se dejó a menudo en manos del mito y la adivinación; y sin embargo los pueblos de Oriente, creadores de calendarios, hallaron también el modo de guardar memoria de los sucesos que concernían al cultivo de la tierra y a los fenómenos que la acompañan, permitiendo así establecer previsiones a largo plazo, el plazo que permitía construir pirámides, y hasta concebir la idea de eternidad.

En nuestra cultura, el concepto del tiempo está muy ligado a la *periodización:* hemos inventado y usamos un sistema de medida del tiempo que nos permite ordenar los acontecimientos, guardar memoria de ellos, ordenarlos y proyectarnos hacia el futuro con previsiones más o menos probables.

La *cronología* estudia los distintos sistemas empleados por el hombre para determinar los tiempos que se concretan en los diversos calendarios utilizados; sus componentes son las unidades de medida del tiempo. La historia de la Historia no puede entenderse prescindiendo de la cronología, que permite ordenar y reconstruir el pasado, establecer duraciones, ritmos, y percibir la sucesión o la simultaneidad de fenómenos históricos.

La *periodización* que se asocia al análisis histórico entraña a su vez un problema derivado del concepto de tiempo histórico en virtud del cual se eligen los criterios de división: políticos, en las Cuatro Edades, económicos, culturales, filosóficos, etc.

En todo caso, nosotros concebimos una relación entre el presente, el pasado y el futuro que es, al menos, de orden cronológico; pero no es eso solamente, es también una interrelación pasado, presente y futuro en la construcción de la temporalidad, porque concebimos estos momentos como interdependientes: eso es lo que nos hace prever el futuro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.2.2. Cómo se expresa la capacidad de comprender conceptos temporales: las concepciones del tiempo histórico

Si el concepto de tiempo se manifiesta de diversas formas en las sociedades y culturas humanas, la enseñanza de su uso y de su expresión se acomoda a ellas. Se pueden identificar al menos dos modelos en función de si tienen o no una cronología de referencia. Al modelo que no la tiene corresponde el concepto de *tiempo como vivencia,* que es un tipo de cultura o un estado "ahistórico", el hombre o la cultura se limitan a vivir en el presente y a recordar el pasado, en culturas donde no existe el concepto de futuro. En este estado la comprensión del tiempo no llegará a ser propiamente histórica. La Historia suele ser sustituida por la tradición oral.

Por otro lado, los modelos de concepción del tiempo que sí cuentan con instrumentos de medida precisos y con cronología tienen ya los medios para desarrollar un concepto de *tiempo histórico.* El concepto de tiempo histórico cronológico, basado en la descripción del pasado, se halla ligado con el aprendizaje de una Historia de sucesos,

de fechas, aquella que originalmente estaba destinada a guardar memoria de ciertos acontecimientos escritos por cronistas, y que al ser convertida en objeto de enseñanza escolar se transformó en una Historia hecha de hazañas y de anécdotas, de batallas, de personajes, y que en definitiva se legitimaba por un aprendizaje memorístico.

El tiempo histórico concebido como análisis del pasado es reciente, pues apenas se remonta a tres siglos atrás y se generaliza en los últimos cien años, aunque en las escuelas apenas hace cincuenta; representa el estudio de la Historia como una auténtica ciencia, en la que se analizan los fenómenos que se estudian, para llegar a síntesis que nos permiten explicar qué es lo característico de una etapa más o menos duradera del tiempo. Si este análisis se realiza a la luz de una teoría determinada estamos además interpretando el pasado, y frecuentemente hallamos en la interpretación un propósito explícito o implícito. Las concepciones del Tiempo Histórico que los especialistas van acomodando a los tiempos en este comienzo de siglo surgen de ese tronco común.

Los estudiantes de magisterio parten de un concepto de tiempo histórico que procede de sus estudios anteriores, lo que condiciona cualquier reconstrucción de su conocimiento histórico. No obstante, la transformación de su concepto del tiempo con una finalidad profesional, para aplicarlo al ámbito del mundo infantil, implica un cambio de escala temporal de tal magnitud que facilita esa reconstrucción, ya que tiene que ser aplicada a unidades de tiempo de duración corta y en espacios de referencia a la medida de los niños de EI. Tienen que pasar a interesarse por un tiempo muy corto, identificando sus propiedades y acomodando el desarrollo de las nociones temporales a ellas.

Como ya se ha dicho, los futuros maestros aprenden a tomar en consideración y a valorar los conceptos de *cambio* y *continuidad, sucesión* y *simultaneidad,* aplicados a unidades de tiempo de duración corta, como lo que hacemos a lo largo del día, y a la medida de los niños de educación infantil, como lo que ocurre en una narración, así como los procesos que tienen lugar en ellos con sus sucesiones, ritmos y velocidades.

5.2.3. Cómo desarrollar en el niño la comprensión del tiempo

La capacidad de comprender el tiempo es resultado del desarrollo psicológico del niño, de sus experiencias previas y de patrones culturales. El tiempo no se conoce de un modo intuitivo, sino que requiere una construcción psicológica aprendida. La experiencia espacial puede ser transmitida verbalmente, por medio de la expresión corporal, o por medio de dibujos, pero no ocurre lo mismo con el tiempo, cuya expresión está ligada a la palabra.

El tiempo inicialmente para el niño es algo discontinuo, estimado a partir de los sucesos que en él tienen lugar. Esa visión discontinua solo puede superarse mediante el uso de unos sistemas de medición objetiva y cuantitativa del tiempo: es necesario enseñar a los niños la *cronología,* los niños tienen que utilizar los sistemas de medida del tiempo, y esto lo empiezan a hacer los maestros en EI. El uso de las unidades de medida permite a los niños resolver los primeros problemas de posición en el tiempo, de orden temporal (antes, después) de duración (la mañana, la tarde, un día, la semana…) e ir introduciendo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

las primeras nociones de sucesión y simultaneidad (después, ahora).

En el caso que introduce este capítulo, el maestro anuncia que se va a realizar la plantación de árboles y la señala en el calendario para que no se olvide. Este es el aspecto temporal que se trabaja en la actividad, con una proyección de futuro y basada en el uso del calendario.

Por analogía con los mapas cognitivos espaciales, se ha propuesto la idea de los mapas cognitivos temporales como medio para comprender cómo se construyen las ideas temporales en los niños. Estos mapas cognitivos temporales tendrían tres componentes:

1. *Marcas:* sucesos o momentos a partir de los cuales se construye el mapa.
2. *Rutas:* trayectos temporales de unas a otras (de la comida a la cena, de hoy a mañana, de la Navidad a los Reyes, del verano al invierno…).
3. *Configuraciones:* integración de las anteriores rutas en un sistema.

Los mapas cognitivos temporales podrían tener uso didáctico ayudando a los maestros a decidir qué acciones didácticas deberían emprender para desarrollar en los niños el sentido del tiempo y aprender a comunicarlo.

Estas actuaciones se dirigen a fomentar el reconocimiento de los hitos temporales y su transcurso, y fomentar la expresión de los mismos; algunas de las actividades genéricas son:

- Hacer y usar calendarios.
- Relatar historias en las que ocurren hechos con cierta lógica de sucesión o con relación causa-efecto.
- Trabajar sobre el tiempo vivido por los niños aplicando las nociones temporales (ayer, hoy, después, etc.).

A este respecto debemos señalar las actividades llamadas de la "Historia Personal", que trabajan tanto el sentido del tiempo como el conocimiento de sí mismo en su relación con los demás.

Las nociones temporales empleadas en tal actividad se apoyan en expresiones como "cuando yo era pequeño", o "cuando tenía dos años", "cuando era un bebé", que carecen de significado real para el niño en edad infantil hasta que se ordenan temporalmente.

Todas estas actividades se estudian con detalle en la programación, en el apartado de "Situaciones de enseñanza-aprendizaje destinadas a progresar en la percepción temporal".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.2.4. El acceso del niño a la Historia

Aunque durante mucho tiempo se ha considerado que el nivel de abstracción de las nociones históricas impedía el acceso a los niños en edad infantil, actualmente se asume que en esta etapa sí se pueden enseñar contenidos de iniciación al tiempo histórico,

apoyados en las ideas de duración que empiezan a tener los niños (Miralles, 2009).

La enseñanza de los contenidos históricos está tan relacionada con los aspectos procedimentales y actitudinales como con los conceptuales. Los resultados dependerán de la selección de contenidos y de su tratamiento didáctico: la metodología y las estrategias de enseñanza permiten obtener buenos resultados, especialmente con la utilización de los recursos adecuados. Múltiples experiencias demuestran que se pueden trabajar contenidos de índole muy variada, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 5.3.

El ejemplo se refiere al artículo "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil" y al blog *Más de historia* en la entrada del 21 de enero de 2009.

El artículo relata unas experiencias que, sobre la enseñanza de la historia en educación infantil, han sido llevadas a cabo por un grupo de maestras en dos colegios del municipio de Murcia (Pérez Egea *et al.,*2008).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

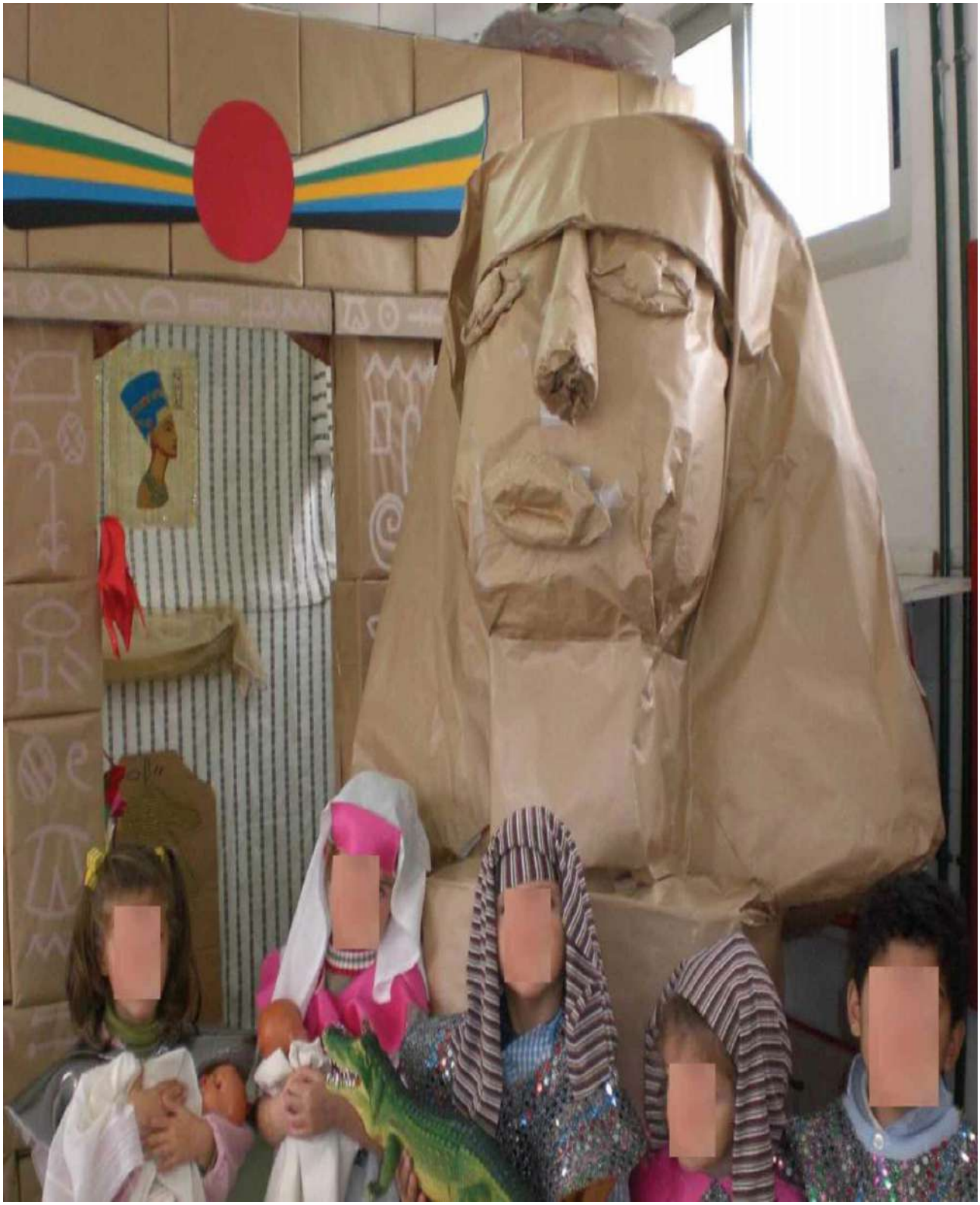

Figura 5.13. La esfinge de Gizeh en el proyecto del antiguo Egipto. *(Fuente:* blog *Más de historia).*

Las maestras han proyectado el proyecto partiendo de dos preguntas clave: ¿Qué

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sabemos de…? y ¿Qué vamos a hacer para saber más? De esta forma pretenden crear en las aulas espacios para la investigación, la vivencia y la reconstrucción de hechos históricos y sociales. Para ello han usado cuentos y textos literarios que incorporan elementos de la época que se quiere tratar, han construido en el aula algún elemento que permita "vivir" en el pasado y recrear las acciones que han escuchado o visto, jugando a "hacer de". Han utilizado las TIC y han realizado salidas y visitas didácticas con ayuda de los padres y las madres.

> Las experiencias son fruto de una innovación educativa sobre la historia en Educación Infantil que se viene desarrollando desde el curso 2003-2004 hasta la actualidad. Durante el presente curso se ha llevado a todas las aulas del colegio de esta etapa educativa. En el denominado por los niños rincón de los tiempos se ha tenido una cueva cavernícola, una recreación de la vida en el antiguo Egipto, un ágora griega y un castillo medieval. Ahora se ha "construido" en el aula un elegante y maravilloso palacio renacentista. Los grandes periodos históricos van pasando por nuestro rincón: la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y se entra, con este palacio, en la Edad Moderna: el tiempo de la revolución del conocimiento, de los descubrimientos geográficos, de los avances técnicos que los posibilitaron, de la revisión de la percepción espacial del planeta y de la valoración del arte y la decoración.

La escuela no es ni el único ni el principal medio de acceso de los escolares a la Historia. Desde el gran éxito de las historietas de Astérix en Francia hace tres décadas, la televisión, el cine, los libros y las revistas infantiles han impulsado la motivación y el interés de muchos niños por temas históricos. Para ellos una historia es solo una narración, un cuento. Toman contacto con la Historia cuando no tiene significado ni contenido para ellos, salvo en esa vertiente puramente narrativa.

Otro camino de acceso de los niños en edad infantil a la Historia podría ser el de la memoria, entendiendo por ella el conjunto de recuerdos vivos de las personas o los grupos humanos. La memoria está de moda gracias a los medios de comunicación, como tantas otras cosas, pero tampoco ella da acceso a la Historia, porque la Historia en realidad deslegitima la memoria al reconstruirla (Nora, 1994: 318) y porque la memoria, aun siendo viva y existiendo en el presente, necesita de un dominio de las nociones temporales de las que carece el niño. La "Historia personal" que se citaba antes como actividad apropiada para desarrollar los conceptos temporales no puede tener pretensiones ni de historia ni de memoria; solo puede pretender dar al niño las primeras herramientas para construirlas.

La enseñanza de los contenidos históricos, las narraciones, la memoria, tienen por objeto iniciar a los niños en edad infantil en las nociones de *cambio* y *continuidad, sucesión y simultaneidad.* Las dos primeras se pueden trabajar con analogías entre el pasado y el presente, mientras que las dos últimas tienen en las narraciones y en la memoria personal su mejor espacio. En muchas aulas de EI se realizan actividades como las cajas de vida, cajas genealógicas, o cajas de la memoria.

El acceso del niño a la historia tiene finalmente un excelente recurso en el Patrimonio. Se trata de programar actividades dentro de la programación de salidas del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aula para acudir a museos, edificios o restos que ponen a los niños en contacto directo con los objetos del pasado. Las actividades de indagación y descubrimiento sobre el terreno que acompañan a la salida tienen que ser cuidadosamente planificadas. Durante la visita se puede intentar enseñar al niño a deducir información de lo que está viendo en cada momento. Según Cuenca (2011) la visita no debe ser solamente lúdica, aunque también, sino que deben plantearse actividades de aprendizaje acordes a los objetivos de la programación de aula.

Como resumen y conclusión, valgan los cinco aspectos que Miralles y Rivero (2012) consideran las principales propuestas renovadoras para la enseñanza de las primeras nociones históricas en EI y que mejor se concretan en proyectos de trabajo:

- Introducir narraciones históricas.
- Descubrir el patrimonio histórico cercano.
- Potenciar las producciones propias del alumnado.
- Participar en dramatizaciones o recreaciones históricas.
- Investigar la historia.

5.3. La enseñanza de las nociones sociales. La competencia social. La formación en valores

La educación no es solo instruir o transmitir unos conocimientos, sino, como dice Camps (1994) "integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida". La educación así concebida tiene una meta totalizadora: formar el carácter de la persona para promover un mundo más civilizado, crítico con el presente y comprometido y esperanzado hacia el futuro.

Esta formación comienza por el propio maestro, que tiene la enorme responsabilidad de transmitir conocimientos que sirvan para que los niños se conviertan en ciudadanos que formen parte activa de esa sociedad pero también para que contribuyan a mejorarla. Y es que, citando de nuevo a Camps (1994: 80), "educar es una responsabilidad pública" y el sentido ético del educador tiene que tener siempre presente que en su trabajo se apoya el futuro de muchos, el futuro común.

Los objetivos generales de esta etapa pretenden que al finalizar la EI el niño sea capaz de observar y explorar su entorno familiar, natural y social, además de relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. En los objetivos del área de Conocimiento del entorno se concretan señalando que, al finalizar la etapa, el niño debe conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio, y también relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

La ley de educación precedente era mucho más exigente y precisa en cuanto a la formación del pensamiento social de los niños en edad infantil. Los objetivos generales de la etapa pretendían que al finalizar la EI el niño hubiera aprendido a aceptar el punto de vista de los otros y desarrollado actitudes de ayuda y colaboración. Por su parte, los objetivos del área se concretaban de forma que, además de conocer las normas de comportamiento social, debían "actuar en su medio y con los que le rodean estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan, valorando la utilidad de las organizaciones humanas, tomando progresivamente en consideración a los otros y valorando la importancia del medio". Afortunadamente, la regulación de las enseñanzas mínimas de EI no impide que los maestros programen su actividad con los elementos curriculares que consideren oportunos y adecuados a sus aulas.

Aunque en EI no se hable de competencias en general, y de la competencia social en particular, la formulación de contenidos contiene de forma implícita esta competencia. La competencia social y ciudadana se trabaja en educación infantil porque en la escuela infantil está el primer contacto social del niño fuera del entorno familiar y porque es donde se aprende por primera vez que hay otros deseos e intereses además de los nuestros. En el centro escolar tiene lugar la socialización, planificada y estructurada por los maestros, para que los niños y niñas lleguen a asumir actitudes y valores para la convivencia en una sociedad democrática, plural y participativa.

La formación en valores se concreta en forma diversa según las etapas educativas y provoca el debate que opone o complementa la educación en valores éticos y la educación religiosa, debate en el que no se va a entrar aquí, por considerar que la educación religiosa debe estar fuera del currículum de la enseñanza obligatoria e incluso de la institución escolar dependiente del estado.

El contacto con los valores sociales está relacionado con la formación del pensamiento social, que en nuestro sistema educativo comienza en las primeras etapas de la EI, y aspira a que el niño actúe correctamente desde el punto de vista social, para lo cual debe conocer la sociedad a través de sus grupos más elementales, así como sus valores y normas, y aceptarlos como positivos.

5.3.1. La formación del pensamiento social y las Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe estar dirigida al desarrollo del pensamiento social del alumno; sus contenidos deberían ser adecuados para que el alumno pueda –y quiera– seguir aprendiendo fuera de la estructura académica: en el caso de los maestros o los futuros maestros, lo que hayan aprendido a lo largo de su vida y lo que aprendan en lo sucesivo, para aplicarlo en su trabajo con los niños de EI.

Al utilizar esos conocimientos, el maestro debe ser consciente de que los contenidos y los saberes de CCSS son una construcción intelectual realizada con diversos enfoques y desde determinados valores, y que cuando el maestro selecciona contenidos y los aplica a las situaciones concretas lo hace transmitiendo al tiempo sistemas de valores, o cuando

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

selecciona contenidos lo hace transmitiendo métodos de análisis geográfico, histórico, etc., desde modelos concretos, de los cuales conviene también que sea consciente, puesto que sirven a finalidades educativas muy diversas.

En consecuencia, el principal problema de la enseñanza de las CCSS radica en la necesidad de conocer y elegir modelos, métodos, enfoques diversos, sistemas de valores, para aplicarlos de forma consciente y elegida de acuerdo a las circunstancias educativas, para que el maestro seleccione contenidos de acuerdo con el o los paradigmas elegidos.

5.3.2. La enseñanza de las nociones sociales y el desarrollo de la competencia social

El punto de partida de la enseñanza de las nociones sociales es que los niños aprenden experimentando y actuando en comunicación con su entorno, y que el aprendizaje cognitivo, social y emocional y el desarrollo de los niños no se pueden separar, porque constituyen un todo integrado. Por tanto, la enseñanza de las nociones sociales tiene que estar enraizada en los grupos y relaciones sociales más próximos al niño en edad infantil.

Sabemos que los primeros conceptos de índole social son muy tempranos, pero no son inicialmente representaciones de estructuras organizadas. El concepto de familia parte de nociones incompletas procedentes de su propio entorno. Por tanto, los docentes necesitan conocer los conocimientos y experiencias previas de los niños y los significados que ya han construido para partir de ellos y facilitar el proceso de construcción del concepto de familia.

Por otra parte, los docentes tienen que elegir qué modelo de familia van a trabajar con los niños. Y aunque el ambiente determine probablemente la modalidad preferible, se debería entender en todo caso desde una perspectiva abierta, flexible e integradora (Alfageme *et al.,* 2009), una estructura en la cual conviven personas de forma estable, con un proyecto de vida en común y con un compromiso de protección y ayuda mutua.

Las enseñanzas mínimas de EI no detallan apenas el tema de la familia, y los textos tampoco son, de acuerdo con la investigación de Miralles (2008) un buen elemento de referencia, con lo que hay que esperar un papel muy activo por parte de los maestros en el desarrollo del tema. Y en este caso, el tratamiento debería ser trabajado desde la competencia social y ciudadana, centrada en contenidos emocionales "Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás", y sociales, de conocimiento, comprensión y actuación social positiva y correcta: la familia como grupo social de pertenencia, necesidad de su existencia y funcionamiento, papel en su vida cotidiana, valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen, pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos… El componente conceptual resulta así secundario frente a las competencias de comportamiento social, pero igualmente imprescindible.

La incorporación o ayuda de las familias en el desarrollo del tema puede ser muy valiosa. En cuanto a las actividades basadas en la experiencia infantil, la *Historia personal,* o el *Cofre de los recuerdos* ya descritos, el uso de álbumes familiares, y el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

recurso, cuando sea posible, a otras aportaciones de las familias, será suficiente junto con los materiales curriculares.

En cuanto a otras nociones sociales, se ha comentado anteriormente que la experiencia infantil permite abordar tres grupos en las cuales los niños tienen cierta experiencia: las de la amistad, las económicas y las políticas. En las primeras el ámbito escolar proporciona ocasiones suficientes para programar, fuera de las unidades didácticas, y con frecuencia en situaciones educativas cotidianas, los contenidos tanto de competencia social como emocional. La enseñanza no tiene que definir la amistad, sino crear las condiciones para que los niños aprendan a establecer vínculos de esta naturaleza. El uso de palabras relativas a la amistad, tomada como una ayuda para regular la propia conducta y la de los demás, según los contenidos del área del lenguaje, dota a los niños de un instrumento para experimentar la idea. Los maestros trabajan pues para conceptualizar la relación, pero también para trabajar los valores interpersonales.

La realidad *económica* con la que el niño está en contacto es la de comprar, y por tanto su enseñanza se basa en actividades que la recrean, la simulan o la preparan como las matemáticas. En las aulas se trabajan la tienda, o en el kiosco, donde se hacen compras a cambio de dinero. Pero como se ha señalado anteriormente, es preciso iniciar a los niños también en las ideas sobre la pobreza y la riqueza, y sobre todo en sus consecuencias así como en los valores que tienen a su alcance relacionados con la abundancia y la escasez, con tener o no, así como conceptos de lo necesario y lo superfluo. Las narraciones serán en este caso el recurso más adecuado.

De las nociones políticas las que más tiempo absorben en el aula infantil son las *normas.* En estas sí es explícito el currículo de infantil, que las recoge en relación con el juego, con la vida cotidiana, con la higiene y la salud y con la seguridad, y se trabajan por tanto en muchos temas distintos. Sin embargo, donde más se insiste habitualmente es en las normas de comportamiento, que se trabajan a través de consignas repetidas a diario en la asamblea y en otras situaciones educativas.

La primera noción de *poder* se trabaja sobre todo con narraciones y acudiendo a algunos programas infantiles de televisión. En cuanto a los *derechos,* en los centros escolares se suelen programar actividades conjuntas y por etapas para celebrar el Día Internacional de los Derechos del Niño, proporcionando así la ocasión de familiarizarse con algunos de ellos.

Las nociones sobre la *religión* en la edad infantil, puesto que son recibidas por los adultos, deberían quedar sujetas a la voluntad de quienes pueden decidir por los niños.

La *identidad* puede plantear problemas de tratamiento y no hay suficientes investigaciones para defender unas líneas concretas de actuación. En todo caso se puede intentar enseñar al niño a adoptar diversas identidades, poniendo el mayor interés en las identidades compartidas, y tratando de aplicarlas en el desarrollo de competencias sociales que rechacen la discriminación y el racismo.

Las nociones *culturales* se pueden enseñar en relación con algunas identidades. En las conclusiones de una interesante experiencia, Mendioroz (2012) da cuenta de una propuesta didáctica que se puede examinar en el siguiente ejemplo (LR).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 5.4.

> Con este trabajo se respondió a las expectativas de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo de Educación Infantil. Se creó un escenario significativo que facilitó el desarrollo de las primeras capacidades, habilidades y destrezas necesarias para interpretar y participar en la realidad social de forma autónoma y reflexiva; descubrieron su entorno social, desarrollaron actitudes empáticas y de socialización, se acercaron a producciones artísticas y valores de grupos sociales cercanos a su experiencia, de forma contextualizada, con la idea de desarrollar nociones sociales de forma crítica, a partir de la observación y la exploración de forma activa. Realizaron aprendizajes sobre su propia identidad, a través del reconocimiento de señas de identidad cultural; valoraron la participación en actividades sociales y culturales; identificaron algunos cambios y continuidades en el modo de vida y las costumbres, en relación con el tiempo y el espacio; pusieron en valor el respeto por las diferencias, la aceptación de la identidad y características de los demás, la disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con otras culturas, evitando actitudes discriminatorias.
>
> Se trabajaron las bases de la autonomía e iniciativa personal, las relaciones sociales, el respeto a las normas para afrontar la convivencia y ejercer la ciudadanía, en suma, para desarrollar la competencia social. Además, de forma globalizada, se trataron conceptos propios de las matemáticas (formas geométricas), el lenguaje, espaciales (orientación) y temporales (sucesión, cambio, continuidad, simultaneidad, explicación causal), su descentración (respecto a sí mismo y a los demás), y se desarrolló el pensamiento al más alto nivel (Cuenca y Estepa, 2005).
>
> Las respuestas que se obtuvieron a partir de la imagen estimularon la participación activa, la investigación, construyeron conocimiento no sólo a nivel conceptual sobre el movimiento artístico, en cuanto a elementos formales y contextuales, sino que además fueron conscientes de que esas características estaban presentes en diferentes lugares, de forma simultánea, lo que les permitió llenar de sentido el tiempo, lo hicieron visualmente transparente, permitiendo comprender el pasado y realizar transferencias desde el presente. Además, fueron capaces de valorar lo que unía a todos ellos y de realizar una labor de síntesis final. Se sintieron seguros, autónomos y responsables de sus propias producciones y fueron capaces de argumentar y defender sus intervenciones, interiorizando las habilidades cognitivas y sociales, desde posturas múltiples y solidarias necesarias para la participación social de forma responsable.

Las nociones culturales se trabajan también en relación con el patrimonio, del cual ya se ha hablado, y también en relación con las tradiciones y costumbres de los grupos sociales a los que se pertenece. Uno de los aspectos más relevantes relacionados con la conceptualización del patrimonio es su implicación como referente para la asunción de identidades culturales por parte de las diferentes estructuras sociales, de manera colectiva, y de los ciudadanos, de forma individual.

> Los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2014).

El patrimonio proporciona información sobre los procesos sociales del pasado y constituye un legado cultural y un referente para la comprensión de las raíces sociales. Por ello, descubrir y experimentar el patrimonio cultural, sus posibilidades y función social (Matozzi, 2003) y sus elementos tanto materiales como inmateriales, es

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fundamental para el conocimiento de las primeras nociones culturales en la EI.

Finalmente, dentro del patrimonio, es preciso hacer una mención especial a los museos, cuya utilización didáctica se está potenciando enormemente en los últimos años, tanto para su aprovechamiento presencial como virtual (Martín y Cuenca, 2011). Los maestros y los centros escolares deben tener muy presentes estos recursos en las programaciones de centro y de aula.

Las tradiciones y costumbres de los grupos sociales en los que se inserta el entorno escolar presentan una gran variedad, pero todos siguen las mismas pautas en cuanto a su utilización didáctica para la enseñanza de las nociones culturales: experiencia directa, y participación activa de los escolares son las claves de estos recursos que se caracterizan por su familiaridad, su trascendencia social y su transmisibilidad (Tutiaux-Guillon, 2003).

5.3.3. La enseñanza de los valores

Los valores aparecen sobre todo en los contenidos actitudinales del Conocimiento del entorno. Las actitudes cumplen unas funciones básicas para el individuo: le sirven para interpretar el mundo y para adaptarse o reaccionar frente a él; son evaluaciones afectivas positivas hacia aquello que da sentido y coherencia a la visión propia de la realidad; son como marcos de referencia que organizan el conocimiento, pero también tienen consecuencias para la propia actuación, y se modifican a medida que la persona va experimentando cambios en su vida (Rokeach, 1979 citado por Escámez, 1986).

La actitud tiene tres componentes fundamentales e interrelacionados: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental, y es preciso actuar en los dos primeros para modificar el tercero. El componente cognoscitivo, integrado por las opiniones, informaciones, ideas, etc., se resume en las creencias. Las normas subjetivas de comportamiento proceden de la creencia de que determinadas conductas son apreciadas por personas a las que se valora positivamente. Los valores son creencias duraderas de que un modo de conducta es personal o socialmente preferible a otros, o simplemente deseable, y responde a la satisfacción del concepto de uno mismo. Valor es una concepción de lo deseable, de lo preferible. El sistema de valores de un individuo constituye un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. Los valores sociales dan lugar a las normas.

Los valores que el maestro se propone inculcar en los niños pueden o no formar parte del sistema de valores dominante en la sociedad en la que viven. En todo caso, el maestro puede elegir entre ellos conformando el modelo educativo que considera más apropiado a las necesidades y posibilidades de los niños, para lo cual tiene en cuenta también las peculiaridades de los de su aula.

Al elegir los valores que pretende transmitir, tiene en cuenta que han de ser adecuados a su edad, y que por tanto han de poder ser ejercitados mediante acciones concretas, positivas y suficientemente gratificantes en sus resultados para tener éxito. Algunas de esas acciones concretas solo aparecen en los comportamientos del maestro, forman parte del currículo oculto pero que no tiene por qué ser inconsciente: el maestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que, por ejemplo, respeta la dignidad de la persona en sus niños, enseña a sus niños el valor de la dignidad.

Un rápido repaso a los valores de nuestra sociedad nos abre un gran abanico de posibilidades: el maestro puede elegir por ejemplo un modelo basado en la obediencia, la disciplina, la sumisión… o bien uno basado en el valor, la audacia, la osadía, y en cualquiera de los dos casos, la introducción de la competitividad añade un matiz netamente diferente.

Para ayudar a reflexionar sobre el modelo que se quiere poner en práctica, puede ser útil examinar una breve relación de valores, la posibilidad real de traducirlos en comportamientos, y su relación con las actitudes del currículo.

Los contenidos actitudinales del Conocimiento del entorno de la etapa de EI se resumen en dos tipos:

a) *Actitudes individuales referidas al ámbito personal:* contribuyen al desarrollo de la dimensión social del niño al aplicarse a aspectos sociales. Estas actitudes son: *interés, curiosidad, iniciativa, disponibilidad, autonomía, prudencia.* Ejemplos de aplicación a aspectos sociales: interés por conocer a los niños de otra aula; iniciativa para ayudar a otros, etc.

b) *Actitudes referidas a las relaciones con los otros:* necesariamente implican una aplicación a un fenómeno u objeto que frecuentemente es carácter social: *tolerancia, respeto, aprecio.* Ejemplos: el respeto a las personas, a sus creencias, a su apariencia, etc., es claramente social; el respeto a los seres vivos, no teniendo un objeto social sino natural, es sin embargo una actitud que nace de la vida social.

Los comportamientos sociales derivados de estas actitudes se pueden trabajar desde los contenidos actitudinales: *colaborar, compartir, escuchar, esperar, atender, defender los propios derechos y opiniones, valorar.*

Los valores que podrían ejercitarse desde esas actitudes y con los comportamientos que se derivan de ellas en la escuela infantil tienen un alcance mucho mayor y el maestro debe procurar distinguir más allá de ciertos términos que "están de moda", para discernir qué es exactamente lo que desea o lo que precisan sus niños.

La *solidaridad* merece una reflexión especial por parte del maestro, a causa de la confusión semántica que algunos medios de comunicación de gran influencia producen en ocasiones, desviando su significado más hacia la caridad que hacia la justicia. Justicia y solidaridad son dos valores complementarios (Camps, 1994) y en consecuencia la solidaridad debería conducir a una actitud crítica frente a la injusticia y al egoísmo social. En otros casos se emplea la palabra *solidaridad* para designar actitudes, comportamientos y valores de mucho más calado y contenido, como la generosidad, la cooperación, el compañerismo e incluso la tolerancia. Es necesario aprender a distinguir qué actitudes y valores se desean desarrollar en los niños, y qué significado y consecuencias tienen para su vida personal y social.

La lista siguiente recoge grupos de valores que han sido hallados en diversas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

experiencias en aulas de EI y por tanto han sido programados explícitamente por maestros en diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Valores que pueden ser inculcados en EI

- Amistad, lealtad, compañerismo, confianza.
- Tolerancia, paciencia, condescendencia.
- Solidaridad, generosidad, altruismo.
- Amabilidad, simpatía, ternura, cordialidad.
- Respeto, cortesía, civilidad, dignidad.
- Diálogo, acuerdo, concordia, consenso.
- Colaboración, cooperación, ayuda, apoyo.
- Compasión, sensibilidad.
- Piedad, clemencia.
- Perdón, indulgencia, tolerancia.
- Firmeza, tesón, constancia, perseverancia.
- Confianza, seguridad, autodisciplina.
- Valentía, decisión, audacia.
- Diligencia, esfuerzo, laboriosidad.
- Curiosidad, atención.
- Ahorro, moderación.
- Tranquilidad, sosiego.
- Sinceridad, franqueza, naturalidad.
- Prudencia, reflexión.

Los valores explícitos aparecen en la acción didáctica como consecuencia de los criterios aplicados en la selección de contenidos acerca de acontecimientos, fenómenos o problemas sociales. Los valores implícitos son el resultado del clima de la clase y la interacción maestro-alumno (responsabilidad, solidaridad, etc.). Los valores ocultos se manifiestan en la actitud del maestro y como consecuencia de las características del entorno escolar o social; algunos de ellos son positivos, pero es frecuente que sea en esta forma como aparecen los negativos (elitismo, racismo, sexismo, etc.).

La descripción de la experiencia de la plantación de árboles permite adivinar algunos de los valores que el maestro quiere fomentar en los niños, valores acordes con los que ya se han comentado en un capítulo anterior, referidos al centro escolar, como son el respeto a la naturaleza y el valor del patrimonio natural y cultural del pueblo.

5.3.4. Los valores sociales en la práctica del aula de EI

La formación de los valores sociales no se materializa en un área curricular concreta, sino en los contenidos actitudinales de todas las áreas curriculares, y se concreta en la práctica en una programación vertical de ejes transversales (ver en el capítulo 7) en los que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

seleccionan y ordenan los contenidos, y en una programación horizontal de unidades didácticas en las que se desarrollan los objetivos previstos (Gavidia, 2000).

Por lo que se refiere a organizar y concretar los contenidos en las aulas, la decisión fundamental se centra en hacerlo de forma globalizada o interdisciplinar y llevarlo a cabo en UD, o en situaciones educativas englobadas en ejes. Sin embargo en la EI pierde significado cualquier polémica sobre la globalización o interdisciplinariedad, pues en EI es la globalización la tendencia dominante por razones de índole psicológica.

En cuanto al tratamiento de los contenidos, también las peculiaridades de la EI reducen las posibilidades de polémica, pues no se organiza a partir de disciplinas. De las propuestas que contemplan la transversalidad, la de González Lucini (1993) es la que sigue teniendo más que aportar al ámbito de la EI, al concretar el contenido ético o moral de los temas transversales en el proyecto de humanización escolar, construyendo sobre una nueva escala de valores compartidos. Se trata de una propuesta de intenso calado social, con un propósito claramente transformador para la sociedad del futuro. Parte de la necesidad de definir un sistema de valores básicos para la vida y la convivencia, consensuados por los maestros del centro escolar, y aplicarlos después a cada uno de los temas transversales, desarrollando los contenidos en actitudes y valores.

Resumen

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En este capítulo se ha estudiado cómo puede abordar el maestro el problema de la enseñanza de los contenidos espaciales, temporales y sociales que se apoyan sobre las nociones básicas.

La capacidad de comprender el espacio es, por una parte, resultado del desarrollo madurativo del niño y por otra de sus experiencias, y son estas las que aprovecha el maestro para desarrollar esta capacidad de comprender y también la de representar el espacio, que es a su vez un instrumento fundamental para adquirir conocimientos nuevos y para tomar decisiones en su medio.

La representación del espacio tiene una vertiente psicológica, cuyo análisis nos ha permitido entender mejor cómo empieza el niño a dominar mentalmente el espacio que le rodea, en un proceso en el cual va percibiendo estructuras espaciales cada vez más complejas, ayudado por el maestro. El mapa cognitivo es una representación esquemática, distinta del mapa cartográfico, que sirve al individuo para resolver sus problemas espaciales, ante todo de desplazamiento e identificación de puntos concretos. La construcción de estos mapas por los niños la integran *mojones* aislados entre sí o unidos por *trayectos,* conjuntos de elementos conectados entre sí y organizados espacialmente en torno a uno de ellos, y comprensión organizada del espacio. En el aula podemos preparar actividades en las cuales se representa un espacio con *mojones* y con *trayectos,* tal y como empieza a desarrollarse la representación mental del espacio.

La capacidad de comprender el tiempo es resultado del desarrollo madurativo del niño, de sus experiencias previas y de patrones culturales aprendidos. Nuestro concepto

del tiempo está muy ligado a la *periodización* que nos permite ordenar los acontecimientos. Concebimos el tiempo como una interrelación entre el presente, el pasado y el futuro, y por tanto la enseñanza-aprendizaje del tiempo se encamina hacia esta concepción.

El tiempo inicialmente para el niño es algo discontinuo, y esa visión se supera mediante el uso de sistemas de medición objetiva y cuantitativa del tiempo, lo que les permite resolver los primeros problemas de posición en el tiempo, de orden, de duración e ir introduciendo las primeras nociones de sucesión y simultaneidad. En las aulas de EI tienen esta función el reloj, el calendario, y los relatos y acciones programados para usar conceptos temporales.

El punto de partida de la enseñanza de las nociones sociales es que los niños aprenden experimentando y actuando en comunicación con su entorno, y que el aprendizaje cognitivo, social y emocional y el desarrollo de los niños no se pueden separar, porque constituyen un todo integrado. Por tanto, la enseñanza de las nociones sociales tiene que estar enraizada en los grupos y relaciones sociales más próximos al niño en edad infantil.

La formación del pensamiento social pretende que el niño actúe correctamente desde el punto de vista social, para lo cual debe conocer la sociedad y sus normas y aceptarlas como positivas, iniciando su contacto con los valores sociales. Este es el principal problema del maestro en la formación del pensamiento social: la elección de valores.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los valores aparecen de forma implícita o explícita, y en ocasiones están ocultos, aunque presentes, en las relaciones del aula. Los valores aparecen sobre todo en los contenidos actitudinales del Conocimiento del entorno, y corresponden a los considerados deseables en nuestra sociedad y acordes con las finalidades de la educación. Los valores que el maestro se propone inculcar en los niños forman parte del sistema de valores dominante en la sociedad en la que viven. Sin embargo, el maestro puede elegir entre ellos conformando el modelo educativo que considera más apropiado a las necesidades y posibilidades de los niños, para lo cual tiene en cuenta también las peculiaridades de los de su aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Criterios para autoevaluación

- Ahora puedes proponer actividades-tipo para la enseñanza del tiempo, el espacio y los conceptos sociales en la EI *(E1 E2 E3)*.
- Has reconocido desde tu propia experiencia cómo se desarrolla en el ser humano la capacidad para comprender el espacio, el tiempo y las nociones sociales *(E4, E5, E6)*.
- Has visto documentos y leído artículos sobre la comprensión del espacio, el tiempo y las nociones sociales. Tu autoevaluación es mejor si buscas otros sobre el mismo tema en internet o en revistas de educación *(E4, E5, E6)*.
- Puedes elegir contenidos del currículo relativos al tiempo, al espacio y a las

nociones sociales para adquirir práctica *(E2 y E7) (Fb3)*.

- Te has formado una opinión sobre el modelo de enseñanza de los conceptos sociales y espaciotemporales que más te convence, vistas las experiencias e investigaciones más recientes *(E, E2, E3)(Fb3)*.

Actividades

1. Al comienzo de este capítulo se presenta un caso práctico, una actividad compleja y globalizada, compuesta de muchas actividades, entre las cuales aparecen claramente las que tienen objetivos relacionados con el entorno social y cultural. Este primer ejercicio consiste en identificarlas todas.

   En el citado caso, analizar la actividad temporal: cuál es su objetivo y su contenido. Analizar igualmente las actividades espaciales, su objetivo y su contenido. Con motivo de esta salida se podrían programar otras actividades temporales y espaciales. Este ejercicio consiste en pensar en algunas de entre las posibles, con sus objetivos y contenidos.

   En el mismo caso se habrán identificado varias actividades con contenidos sociales. En este ejercicio se debe discernir cuáles de ellas corresponden al ámbito del conocimiento y cuáles al de los comportamientos, así como identificar el o los valores que se están fomentando.
2. Realizar una representación espacial desde tu propia experiencia, trazando el mapa de un recorrido que conozcas. Ese será tu mapa mental del recorrido. Identifica en él los mojones y los trayectos, y estima si tienes una visión global del espacio o si está limitada a ese y otros trayectos semejantes. Tienes una visión global si los trayectos aparecen interconectados.
3. Buscar al menos una narración apropiada para los niños en edad infantil que se pueda dividir en tres, cuatro o cinco secuencias temporales.
4. Realizar una experiencia de historia personal haciendo un árbol genealógico.
5. Crear una narración para trabajar un conjunto de valores, entre los que aparecen en la lista del apartado 5.3.3.
6. Buscar en Internet una experiencia escolar en la que se trabaje alguna de las nociones sociales propuestas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE III:

PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6

La programación de Ciencias Sociales en educación infantil: la innovación

Caso real

CEIP "Marie Curie". Proyecto Curricular de la etapa de educación infantil

5. Áreas de conocimiento de la etapa y secuenciación de contenidos.

5.1. Criterios para la secuenciación de contenidos:

La secuenciación de los contenidos a lo largo del ciclo se lleva a cabo atendiendo a los siguientes criterios:

- Conocer el momento del desarrollo cognitivo y emocional de las distintas edades como uno de los criterios fundamentales para la organización de los contenidos.
- Presentar los contenidos de un modo significativo para los niños y niñas de las distintas edades.
- Partir de los contenidos más concretos y próximos a la realidad de los alumnos/as avanzando, a través de la manipulación y la experiencia, hacia otros más abstractos.
- Atender a la globalidad propia de la etapa, estableciendo interrelación entre los contenidos de las diversas áreas del currículo e incluyendo la educación en valores.
- Tratar los contenidos de este ciclo de forma que se avance y profundice en su consecución a través de aproximaciones sucesivas.
- Afianzar y ampliar las adquisiciones logradas en los diferentes ámbitos de desarrollo del niño:
  - Capacidades de equilibrio personal: formarse una imagen de sí mismo cada vez más ajustada aceptando sus posibilidades y limitaciones, manteniendo una actitud positiva de confianza en las propias capacidades.
  - Relaciones personales: progresar en la ampliación y en la calidad de relaciones con los iguales.
  - Capacidades de inserción social: adquirir y mejorar el sentido de pertenencia a diferentes grupos sociales y actuar cada vez con más autonomía en el seno de dichos grupos.
  - Capacidades cognitivas y lingüísticas: avanzar en el dominio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad.

5.2. Áreas de conocimiento de la etapa de infantil.

Conocimiento del entorno

Bloque 3. Vida en sociedad y cultura

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Desarrollo de actitudes de respeto y valoración hacia la figura de un mayor.
- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Conocimiento y relación afectiva con los profesionales que trabajan en la vida de la comunidad: policías, médicos, jardineros, personal de limpieza, mecánicos, mantenimiento…
- Conocimiento y valoración de algunos servicios presentes en la sociedad: colegios, hospitales, supermercados, tiendas, farmacias.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Participación y disfrute en la preparación de celebraciones: navidad, carnaval, feria, fiesta de fin de curso, convivencias…
- Desarrollo de actitudes de respeto hacia la diversidad, desde el conocimiento y valoración de formas de vida y rasgos culturales diferentes de los nuestros.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y de ayuda con niños y niñas de otras culturas.
- Conocimiento y disfrute de los espacios de ocio y tiempo libre, de las actividades que en ellos se pueden desarrollar, de los profesionales que intervienen en estas actividades (actores, mimo, monitores, etc.).
- Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
- Práctica de juegos al aire libre.
- Conocimiento de juegos de interior.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a las relaciones entre niños y niñas.

La programación del CEIP Marie Curie* es excelente para iniciar este tema.

Se han seleccionado para este caso dos aspectos que se van a trabajar en el capítulo: los criterios para secuenciar contenidos, y los propios contenidos del Conocimiento del entorno y de Ciencias Sociales.

Reflexiona

Los criterios de secuenciación son comunes a todas las áreas. Supongamos uno de ellos: Tratar los contenidos de este ciclo de forma que se avance y profundice en su consecución a través de aproximaciones sucesivas. Ahora elijamos un contenido: Conocimiento y valoración de algunos servicios presentes en la sociedad: colegios, hospitales, supermercados, tiendas, farmacias. ¿Cómo aplicarías ese criterio a esos contenidos en un centro y un aula concretos? Ahora, multipliquemos la pregunta, criterio por criterio, contenido por contenido, y tendremos el problema de la programación del área en la EI.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Reconocer los contenidos de las Ciencias Sociales en las tres áreas del currículo de EI (E7 y E8).
- ✓ Conocer las fases y los diversos modelos y criterios de programación para las competencias y los contenidos de las Ciencias Sociales en la EI (E7 y E8).
- ✓ Comprender las líneas, exigencias y aspectos específicos de la innovación para las Ciencias Sociales en la EI (E7 y E8) (Fb4).
- ✓ Apreciar la importancia del trabajo en grupo para programar e innovar contenidos de las Ciencias Sociales en la EI (E7 y E8) (Fb8).

Introducción: los diversos aspectos de la programación

Después de estudiar en el capítulo 4 los problemas del aprendizaje en Ciencias Sociales en educación infantil, derivados de la forma de conocer del niño, y del modo como se enfrenta al medio circundante, y de examinar en el capítulo 5 los problemas que plantea la enseñanza de las nociones sociales, espaciales y temporales, en este se estudian aspectos relativos a la programación: los criterios y métodos de selección y organización de la secuencia de objetivos y contenidos de CCSS por el maestro.

Es importante tener en cuenta que los maestros programan según las áreas del currículo de EI, mientras que aquí nos vamos a ocupar de los contenidos de CCSS, y que estos se hallan en las tres áreas curriculares, como se avanzó en los apartados 1.4.2 y 4.6, y se explica en el 6.1.

La programación de objetivos y contenidos del entorno social y cultural de EI comienza con la preparación del proyecto educativo del centro, que contiene los objetivos generales y los contenidos, adaptados por el equipo de maestros al centro escolar y las decisiones relativas a qué y a cuándo enseñar. Al preguntarnos qué enseñar, decidiremos qué contenidos enseñar, y al preguntarnos cuándo enseñar tendremos que decidir en qué momento, con qué orden, con qué ritmo y a qué velocidad queremos que aprendan: las secuencias.

Para seleccionar contenidos de CCSS para niños de educación infantil hay que tener en cuenta que estos han de partir de su experiencia y sus intereses y servir para que construyan un cuerpo coherente de conocimientos. La estimación por parte del maestro de los intereses y de los conocimientos previos de los niños forma parte del proceso de programación, que debe estar dotado de la progresión necesaria para poder prever la consecución de ciertos objetivos básicos para unidades posteriores.

El proceso que conduce a adoptar el conjunto de decisiones que se deben tomar en la programación de aula y de nivel está en permanente renovación. La investigación y la innovación son imprescindibles, y tienen un enorme valor, pues sus resultados están por encima de las reformas y los cambios curriculares, a los que se adaptan con facilidad gracias a estos trabajos de investigación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6.1. Las Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil

El problema de qué enseñar desde el campo teórico, pero también desde la óptica de las Ciencias Sociales, plantea una serie de interrogantes que tienen que ver con el significado social de la enseñanza y con su poder transformador (Gimeno, 1992: 143). Estas preguntas se refieren a por qué se enseñan unas cosas y otras no, y a qué intereses sirve esta selección; se refieren a qué es lo que define el éxito o fracaso en la enseñanza. Son cuestiones teóricas, pero con un gran calado social, y planteárselas supone para el maestro situarse ya en el ámbito del saber social.

El currículo, aun considerado como un concepto elástico, alude siempre a los contenidos de un proyecto educativo; son esos contenidos los que pueden interpretarse de formas muy variadas, provocando la ambigüedad del concepto. Una forma de concretarlo es considerarlo como un campo de interacción entre los ámbitos que modelan el currículo (contexto social, sistema educativo, características y estructura del centro escolar), y las actividades que lo conforman (planes de centro, plan del profesor y desarrollo de la acción educativa.

Este currículo comprende sus manifestaciones más explícitas, como la programación de unidades didácticas, y las que no lo son, pues se desarrollan a veces solo a partir de la expresión de ideales o intenciones genéricas, o a partir de elecciones metodológicas, como ocurre con la organización por rincones de las aulas de EI. En ocasiones, al lado del currículo explícito, se desarrolla un currículo oculto que, de no ser convenientemente vigilado, puede constituirse en el obstáculo que distorsiona el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser detectado, y por tanto sin la posibilidad de remediar sus efectos negativos.

Al incluir la dimensión oculta en el concepto de currículo se hace más complejo e impreciso (Gimeno, 1992: 155), pero en cambio, al ser más amplio, se puede usar como un instrumento para evaluar y cuestionar el currículo oficial, puede incluir los aprendizajes incidentales procedentes del contexto o de los propios niños, y todo aquello que el maestro, consciente de las múltiples influencias sociales que experimenta su labor, considera relevante en su camino a la transformación social.

El concepto de currículo que se va a adoptar es este concepto amplio, en interacción con el modelo de maestro reflexivo y cuyas metas están puestas en la transformación social.

El currículo puede ser así concebido como un medio para relacionar las intenciones y los planes con la realidad (Stenhouse, 1984: 27) con lo que adquiere mucha importancia el proceso por el cual los planes se van transformando en prácticas, y cerrando el bucle, cómo estos van configurando la construcción social del currículo. Esta es una perspectiva práctica, en la que los maestros son una parte muy activa, lo cual conviene muy especialmente a la EI.

6.1.1. Las competencias, los objetivos y las capacidades en las Ciencias Sociales en educación infantil

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los objetivos de la EI, según el Artículo 13 de la Ley vigente, dicen que:

> La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan
>
> *a)* Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
> *b)* Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
> *c)* Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
> *d)* Desarrollar sus capacidades afectivas.
> *e)* Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
> *f)* Desarrollar habilidades comunicativas (…).
> *g)* Iniciarse en las habilidades (…).

En el mismo texto legislativo, en el artículo 6, sobre el currículo, dice que:

> 2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:
>
> *a)* Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
> *b)* Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
> *c)* Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.

Según el texto, los objetivos permiten desarrollar capacidades y las competencias se igualan a "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos".

Para aclarar términos, vamos a volver a lo que se señalaba en el capítulo 1 sobre las competencias: introducir las competencias en el currículo de EI depende del concepto de competencias que se esté aplicando. Y se opta por el de Gimeno (2008): la competencia es una cualidad que se adquiere pero también precisa ser demostrada ante una demanda externa, define las capacitaciones que se deben conseguir pero también tiene que tener una proyección práctica, de utilizarse con éxito.

Así pues, al programar desde *capacidades* de CCSS en EI nos referiremos a las del currículo de EI en sus diferentes áreas; pero como estamos examinando las capacidades de CCSS, seleccionaremos no solo el Conocimiento del entorno, sino también las de las otras áreas que tienen relación directa o indirecta con el pensamiento espacial, temporal, social o cultural de los niños (en el texto, *en cursiva):*

– Conocimiento del entorno. En el área, la intervención educativa tendrá como

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. *Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.*
3. *Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.*
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, *cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.*

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: en el área se considera fundamental el desarrollo de capacidades individuales en relación con el medio. Dice en el preámbulo que "En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio". … "La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que niños y niñas tienen al interaccionar con su medio físico, natural y, sobre todo, *social"* y que "la imagen que niños y niñas construyen de sí mismos es en gran parte una *interiorización de la que les muestran quienes les rodean* y de la *confianza que en ellos depositan"*. Así "las *experiencias de los niños y niñas con el entorno* deben ayudarles a conocer… sus posibilidades". En el área se pretende, entre otros objetivos, *"5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio"*.
- Lenguajes: comunicación y representación. En el preámbulo del área dice que se pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible… *las interacciones con los demás.* … En cuanto que productos culturales, son instrumentos fundamentales *para elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales.* El objetivo 5: *"Iniciarse en los usos sociales de la lectura"*.

Las capacidades relacionadas con las CCSS que aparecen en estas dos últimas áreas que acabamos de examinar tienen una proyección práctica muy clara, observable y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

evaluable.

Ejemplo 6.1.

El proyecto curricular del Instituto español "Giner de los Ríos" (2009)* (LR) es excelente para conocer un ejemplo práctico de programación por competencias y contenidos. Los siguientes párrafos corresponden a una parte de la progra mación por *competencias,* en relación con los *contenidos,* desde la óptica de los indicadores de progreso, que se pueden considerar *capacidades.* Al examinar brevemente la relación entre ellas se manifiesta la presencia de la competencia social en todas las áreas curriculares; se recomienda leer el documento original, donde se puede comprobar más detalladamente esa presencia. El proyecto tiene fecha del 2009, pero está en la web del centro en el curso 2014-15.

- Las competencias básicas y su relación con el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal

  Esta área se relaciona de una forma muy especial con la octava competencia: "autonomía e iniciativa personal", lo que supone trabajar para favorecer en el niño y niña el conocimiento de sí mismo, de las emociones, de los sentimientos, de sus propias posibilidades, y *la relación con los otros y con el medio.*

  También se relaciona con la 5.ª: *competencia social y ciudadana* y con la 6.ª: competencia *cultural* y artística. Además incluye contenidos relacionados con el desarrollo de las otras competencias.
- Las competencias básicas y su relación con el área de conocimiento del entorno.

  Esta área está vinculada de una forma muy especial para estimular la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físiconatural; también contribuye al desarrollo de las *competencias: social y ciudadana, cultural* y artística y competencia matemática, sin descartar la interconexión con las restantes competencias.
- Las competencias básicas y su relación con el área lenguajes: comunicación y representación

  El área lenguajes: comunicación y representación es de suma importancia para el desarrollo de las competencias básicas. La relación se establece con la competencia lingüística, *cultural* y artística, tratamiento de la información y competencia digital y también iniciativa y autonomía personal. Con las *restantes competencias* también el área es un estímulo para su desarrollo.

6.1.2. Los contenidos de las Ciencias Sociales en educación infantil

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Hay dos cuestiones al hablar de contenidos que vamos a tratar: por una parte, qué es lo que se considera relevante para ser incluido en un currículo y, por otra, de qué se habla al usar el término contenidos, que en el nivel de EI no tiene un carácter precisamente académico, el más comúnmente aceptado.

Con respecto a la segunda cuestión, la ampliación de la educación a la etapa infantil condujo a utilizar el término "contenidos del currículo" con su acepción más amplia, comprendiendo así todos los aprendizajes que persiguen los fines de la educación. Como dice Gimeno (1992: 174):

> Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano.

Una consecuencia de este significado de contenidos es que a menudo no se encuadran con facilidad en las áreas; esto es patente en CCSS. En el currículo de EI el propio aprendizaje es el elemento primordial y el contenido curricular por excelencia. En consecuencia, y de acuerdo a este concepto de contenido, se dará aquí la máxima importancia a los contenidos que se entienda que tienen más potencial de aprendizaje.

Ahora bien, con respecto a la primera cuestión de qué es lo que se puede considerar relevante, como dice Bruner (1972: 51):

> …cualquier materia puede ser enseñada en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo…

La opción entonces se hace dependiente de las finalidades educativas. Y si esto es cierto, en todo el ámbito educativo, para las CCSS la legitimidad reside en consideraciones sociales: sus necesidades, problemas, valores etc., y ello teniendo en cuenta el momento histórico, el contexto político o las ideologías dominantes en las que se encuadra el modelo social. Los contenidos son todos los aprendizajes que persiguen los fines de la educación y que tienen ese carácter social.

En el estudio de la enseñanza del tiempo en EI se ha examinado un ejemplo sobre "los romanos", que, en la experiencia, son tratados como un *grupo social,* alejado en el tiempo como lo podría haber estado en el espacio.

En el ejemplo 2.5 (capítulo 2) se trabajaba una salida a un zoológico, tema en principio más cercano al medio natural, pero recordemos algunos de los aspectos que se introdujeron en la salida, comprobando cómo nos acercan al *medio social,* a los contenidos de las ocupaciones y servicios de la vida en comunidad.

- Las funciones que cumplen pueden ser solo para mostrar a los animales, o también *para fines científicos.*
- Un zoo *no es un espacio natural, sino transformado*… además en el zoo hay toda clase de *edificios e instalaciones para trabajadores y visitantes.*
- En los zoológicos *trabajan personas de profesiones y oficios variados,* cada uno de los cuales tiene sus *funciones* y *responsabilidades.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A) Análisis de los contenidos

El análisis de los contenidos revela cómo, al igual que en los objetivos y capacidades, las Ciencias Sociales sus metas y finalidades, están presentes en todas las áreas.

Los contenidos del área del Conocimiento del entorno (CE) integran el conocimiento del medio físico, que se relaciona con contenidos de las Ciencias naturales, experimentales y matemáticas; así como el *conocimiento del entorno social y cultural,* que se relaciona con contenidos propios de las Ciencias Sociales.

Los contenidos de las Ciencias Sociales en el *conocimiento del entorno social y cultural* son los dirigidos a la *formación del pensamiento social* de los niños. Se refieren a:

- *Grupos, fenómenos, sucesos y productos sociales y culturales.*
- Las *normas* que rigen las relaciones sociales.
- El *tiempo* en el que suceden.
- *Espacios* transformados por el hombre.

Los contenidos son un conjunto de elementos referidos a hechos, conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que intervienen en la construcción de los aprendizajes, y que se solían sintetizar en conceptos, procedimientos y actitudes.

En la LOE se han dejado de destacar los aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en la programación. Sin embargo, para analizar los contenidos de Ciencias Sociales en la EI son muy útiles, porque ayudan a comprender dónde están enclavados los aspectos sociales, independientemente del área en la que se encuentran, ya que sirven a la formación del pensamiento social, cultural, temporal y espacial.

Se resaltan en *cursiva* los del "Bloque 3. Cultura y vida en sociedad" del área de CE, y sin cursiva todos los demás contenidos que, no perteneciendo a este bloque, también son contenidos de Ciencias Sociales en EI.

- *Contenidos actitudinales*

Contenidos actitudinales que pueden ser encaminados a la formación del pensamiento social de los niños del área del Conocimiento del entorno:

- Actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
- Interés y curiosidad por los instrumentos de medida.
- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.
- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.
- *Valoración de las relaciones afectivas que se establecen en los primeros*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

grupos sociales de pertenencia.

- *...disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo.*
- *... interés por participar en actividades sociales y culturales.*
- *Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.*

Contenidos actitudinales en las otras áreas:

- Valoración positiva y respeto por las diferencias.
- … valoración de la necesidad de reglas para jugar.
- …Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- …actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.
- Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.
- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
- … atención y respeto al escuchar y respetar el turno de palabra…
- … valoración respeto y cuidado de la biblioteca.
- … Valoración crítica de los contenidos y de la estética de las producciones audiovisuales.

• *Contenidos procedimentales*

Contenidos procedimentales del área del Conocimiento del entorno apropiados para el desarrollo del pensamiento y las habilidades sociales:

- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento.
- Disposición para compartir.
- Disposición para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno.
- Participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

Contenidos procedimentales del área del Conocimiento del entorno de los bloques del medio natural, pero que se pueden aplicar a contenidos de carácter social (Ejemplos: clasificación de los medios de transporte; observación de elementos patrimoniales del entorno, uso de los instrumentos de medida en simulaciones de comprar y vender…).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias.
- Exploración de situaciones, objetos y materias presentes en el medio.
- Clasificación de elementos. Exploración de cualidades y grados.
- Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- Uso de los instrumentos de medida.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo.
- Realización de desplazamientos orientados.
- Observación de fenómenos. Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.

Contenidos procedimentales en las otras áreas

- … aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación…
- … Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
- Habilidades para la interacción y colaboración…
- Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
- … Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran.
- … Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
- … Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado…
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

- *Contenidos conceptuales*

Contenidos conceptuales del área del Conocimiento del entorno

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a) Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida
b) Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza
c) Bloque 3. *Cultura y vida en sociedad*

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

En los bloques 1 y 2 aparecen algunos contenidos conceptuales que contribuyen al desarrollo del pensamiento socioespacial y sociotemporal:

- Los objetos, sus funciones y usos cotidianos. Atributos, cualidades y grados.
- Funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- Situaciones en que se hace necesario medir.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas.

En los criterios de evaluación dice:

> Se valorará también si son capaces de establecer algunas *relaciones entre medio físico y social,* identificando cambios naturales que *afectan a la vida cotidiana de las personas* (cambios de estaciones, temperatura…) y cambios en el paisaje *por intervenciones humanas.* Se mostrarán *actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza participando en actividades para conservarla.* Se estimará, así mismo, el interés que manifiestan por el conocimiento del medio, las observaciones que hacen, así como las conjeturas que sobre sus causas y consecuencias formulan.

En las otras áreas también aparecen algunos contenidos conceptuales que contribuyen al desarrollo del pensamiento social, referido fundamentalmente a las normas.

- … las diferencias… la identidad y características de los demás… las actitudes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

discriminatorias. La colaboración.
- Comprensión… de reglas para jugar…
- Normas que regulan la vida cotidiana.
- … normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
- … las normas que rigen el intercambio lingüístico: respeto del turno de palabra, escuchar con atención y respeto.

B) Síntesis de los contenidos

Una vez analizados los contenidos, e independientemente del área o del bloque en el cual se hallen, los núcleos de contenido de Ciencias Sociales que resumen los que están en el currículo y orientan la formulación de otros nuevos, y que conciernen a los ya mencionados aspectos *sociales, culturales, espaciales y temporales,* son los siguientes:

Núcleos de contenidos actitudinales:

- Actitudes de respeto y cuidado.
- Interés, gusto y curiosidad. Disfrute. Aceptación.
- Valoración o disposición positiva o favorable.

Núcleos de contenidos procedimentales:

- Observación. Percepción. Exploración. Clasificación de elementos. Reconocimiento. Identificación. Formulación de conjeturas. Comprensión. Distinción.
- Toma progresiva de conciencia, estimación intuitiva.
- Realización. Disposición para actuar. Participación. Representación. Incorporación progresiva de comportamientos. Colaboración. Habilidades para la interacción y colaboración.
- Planificación secuenciada de la acción. Utilización adecuada. Petición y aceptación de ayuda.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

Núcleos de contenidos conceptuales:

- La familia, la escuela, otros grupos sociales, la vida de la comunidad.
- Relaciones, funcionamiento, costumbres, necesidades, ocupaciones y servicios de la vida de la comunidad.
- Normas, reglas, comportamientos. Compartir, resolver conflictos, dialogar, respetar.
- Identidad cultural, actividades culturales, otras culturas. La identidad, las diferencias, las actitudes discriminatorias. La colaboración.
- Cambios por el paso del tiempo y por intervenciones humanas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Medida del espacio y del tiempo. Orientación en el espacio y en el tiempo.
– Los objetos, sus funciones y usos cotidianos. Atributos, cualidades y grados.

Ejemplo 6.2.

¿Podemos encontrar contenidos de Ciencias Sociales en un juego matemático para EI?

> Unos simples envases de cartón para huevos, unas cuantas pelotas de ping-pong y unos dados nos ofrecen diferentes posibilidades de juego para el aula de infantil. De forma lúdica y atractiva estaremos motivando a nuestros alumnos/as para trabajar conceptos y habilidades lógico-matemáticas: la serie numérica, la suma y la resta, las grafías y las cantidades, los signos, los conceptos numéricos…

Figura 6.1. Juego matemático (*Fuente:* Miguel Santos Arévalo*).

Materiales

- Envases de cartón para 1 docena de huevos (entre 4 y 6 envases).
- Pelotas de ping-pong suficientes para llenar los envases (serían 48 pelotas para 4 envases).
- Dados en blanco que podamos "personalizar".
- Pintura plástica de varios colores (rojo, azul, amarillo, verde, naranja…).
- Pinceles.

Lo único que debemos hacer es pintar con la pintura plástica los envases que vayamos a utilizar y completar los dados con los números y el signo correspondiente delante: +3, +2, +2, +1, –1 y –1.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reglas del juego.

1. Se divide al grupo de alumnos en equipos (entre 4 y 6 por clase). Estos equipos se pueden colocar separados en el perímetro de la alfombra. A cada equipo le asignamos un envase de diferente color.
2. Sorteamos o elegimos el equipo que comienza el juego, tirando por turnos cada equipo en dirección contraria a las agujas del reloj. Cuando le toca el turno a un equipo tira el dado de forma alternativa cada uno de sus componentes.
3. Cuando un niño tira el dado, debe poner o quitar pelotas de ping-pong en el cartón correspondiente.
4. Gana el equipo que antes llena su envase de pelotas (serían doce).

El juego se puede encontrar en Averroes, el portal educativo de la Junta de Andalucía.* ¿Qué contenidos de Ciencias Sociales tiene un juego como este?

Al examinar el juego encontramos en él muchos aspectos que tienen que ver con los contenidos de Ciencias Sociales que acabamos de examinar:

- Normas, reglas, comportamientos. … valoración de la necesidad de reglas para jugar. Compartir, resolver conflictos, dialogar, respetar. Comprensión… de reglas para jugar… Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación… Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. *Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento. Disposición para compartir. Disposición para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.*
- La colaboración. …Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
- Los objetos, sus funciones y usos cotidianos. … Utilización adecuada de … elementos y objetos.
- *Participar en actividades sociales y culturales. ... interés por participar en actividades sociales y culturales.*

Al terminar el juego, los niños habrán aprendido a colaborar para preparar los envases y el material de juego y a planificar la secuencia temporal de su preparación; habrán preparado los materiales pidiendo ayuda si se da el caso; aprenderán que hay objetos, como las hueveras, que además de su uso cotidiano pueden convertirse en juguetes sin necesidad de comprarlos; habrán aprendido la necesidad de reglas y de respetarlas, las habrán comprendido y aplicado, resolviendo los conflictos que hayan aparecido; en definitiva, han participado en una actividad social y han aprendido pautas de comportamiento social en una situación concreta, que se puede aplicar en otras similares.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6.2. Las Ciencias Sociales en la programación de educación infantil

El diseño de la programación es un aspecto del desarrollo curricular. Los maestros, al llevar a cabo actividades de planificación, están tomando decisiones sobre el currículo, están desarrollándolo. Este desarrollo curricular, unido a un concepto amplio del propio currículo, se concreta no en planificar materias, aspecto totalmente impropio en EI, sino en planificar las condiciones en las que se desarrolla el currículo en la práctica.

La programación de competencias, capacidades, contenidos y objetivos para educación infantil la realizan en primer lugar los maestros del ciclo de forma colectiva. A los maestros se les pide que sean capaces de trabajar y tomar decisiones en grupo, y este es uno de los casos en que deben hacerlo. Los maestros de educación infantil deciden qué contenidos y objetivos van a trabajar en el ciclo y en qué orden en cada uno de los tres años del ciclo, y a partir de este momento cada maestro se hace responsable del grupo de niños a los que acompaña durante esos tres años, así como de las decisiones curriculares del aula.

En ocasiones, el equipo de maestros de educación infantil opta por seguir la línea de una editorial, utilizando sus materiales didácticos y adoptando en conjunto sus objetivos y contenidos. En otros casos, aun utilizando determinados materiales didácticos, los maestros realizan una adecuación curricular al centro y a ella se subordina la utilización de los materiales. Aún existe otra posibilidad: en muchos centros los equipos de maestros elaboran y desarrollan sus propias unidades didácticas, o proyectos, o bien utilizan los de sus compañeros de otros centros, que han tenido oportunidad de conocer a través de publicaciones, seminarios, centros de recursos, etc., y los consideran apropiados para sí mismos y su aula.

Este capítulo y los siguientes se centrarán principalmente en el caso en el cual los maestros elaboran su programación y sus unidades de trabajo, detallando contenidos y objetivos –donde los de CCSS tienen su lugar– justificando los criterios por los cuales se eligen, y el proceso que desarrolla la programación dentro de un proyecto, unidad didáctica o cualquier otra situación de enseñanza-aprendizaje.

6.2.1. Las intenciones de los maestros

La enseñanza siempre tiene una intencionalidad, persigue unos ideales y deriva en una actuación deliberada del maestro, que trabaja sobre ideas guiadas por principios. La programación de contenidos y objetivos, tanto en el nivel de decisión colectivo como en el individual, está condicionada por las finalidades y metas expresadas en el proyecto educativo, e implica además la adopción de un paradigma que orienta toda elección posterior. Como ya se ha señalado, la selección de contenidos, en particular los de CCSS, siempre está impregnada de una ideología, de un sistema de valores en el cual el maestro se halla involucrado, y del cual debería ser consciente.

En la última fase de decisión que concierne individualmente al maestro en su aula, este trabaja los temas que se han elegido en el PE, pero aun siendo estos comunes se les

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

puede dar orientaciones muy diferentes, incluso partiendo de los mismos contenidos, debido a la actitud del maestro. Por ejemplo, en un proyecto sobre "El agua", los contenidos previstos para trabajar la educación medioambiental pueden limitarse a sensibilizar a los niños acerca del ahorro de agua, pero el maestro puede decidir implicarlos en una postura activa de ahorro, verificable y evaluable: crear un turno rotatorio para que los niños revisen que los grifos han quedado bien cerrados después del aseo.

6.2.2. La secuencia de objetivos

El modelo de diseño del currículo con tres niveles de concreción (Coll, 1987), que ha resultado útil a toda una generación de maestros, tiene aún una gran eficacia para organizar las secuencias de aprendizaje. El primer nivel especifica los objetivos generales, las áreas curriculares, los bloques de contenidos y los objetivos terminales referidos a estos. El segundo nivel es el que determina la secuencia y temporalización de los principales elementos de contenido; para esto, primero busca sus componentes elementales y la relación entre ellos, y finalmente establece una secuencia. El tercer nivel, de desarrollo concreto, es aquel en el que los objetivos de área se convierten en objetivos de nivel. Ahora bien, aquí se planteaban dos problemas: en primer lugar, el de si existe realmente tanta separación entre los dos últimos niveles, y en segundo lugar, hasta qué punto son previsibles las secuencias de aprendizaje. Si las secuencias se consideran tentativas, el énfasis habría que ponerlo en el desarrollo flexible del proceso (Gimeno, 1992: 262).

La programación de la secuencia en EI tiene como primer referente las características de los niños, tiene que tener coherencia con la forma de aprender propia de cada fase de la vida del niño en edad infantil. En cuanto a los criterios que conciernen específicamente a las Ciencias Sociales, destacan la necesidad de partir de las *ideas previas* y de la *experiencia infantil.* La experiencia es un factor controlable dentro del ámbito escolar, sin embargo las ideas previas proceden del ámbito social del niño, y requieren un examen y una planificación rigurosos.

La programación de las secuencias sobre modelos centrados en objetivos los diversifica detallando su carácter y naturaleza y creando terminologías que permite distinguir tipos y propiedades (como por ejemplo objetivos terminales, objetivos didácticos, etc.).

Además de esas distinciones formales, la secuencia de los objetivos encierra dos aspectos complementarios e inseparables: la secuencia en el conjunto del PC y la ordenación de objetivos en cada unidad de la programación. La diferencia entre ambas estriba en el carácter mucho más hipotético de la primera, puesto que su previsión se realiza a plazo de un año. La conexión entre ambas se produce gracias a la reorganización constante que realiza el maestro, en función de la evaluación continua del proceso.

Para decidir la secuencia de objetivos de CCSS por niveles es necesario revisar las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

capacidades y objetivos e ir resolviendo cómo deben trabajarse, con qué orden y con qué grado, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previstos de los niños, cuyos rasgos especiales en relación con el entorno son la importancia de la acción, del juego, de partir de experiencias reales y de asuntos de la vida de los niños. Para las CCSS es preciso igualmente tener en cuenta los procesos de aprendizaje más importantes en EI: la observación, la experimentación, la indagación, la asociación y la imitación, entre otros.

6.2.3. La secuencia de contenidos

La coordinación de contenidos es una necesidad directamente proporcional a la autonomía y amplitud del concepto curricular. A mayor autonomía, real o asumida por el PC, mayor necesidad hay de actuación colegiada de los maestros y de coordinar y determinar la secuencia de contenidos.

Para decidir la secuencia de contenidos en CCSS es muy importante aclarar cómo se pretende graduar la complejidad creciente de los contenidos, si se desea una organización a partir de conceptos, de procedimientos o de actitudes, y también cómo están relacionados entre sí los contenidos: su continuidad, progresión, equilibrio, interrelación y la presencia de temas transversales. La continuidad implica que los contenidos previstos tienen relación entre sí; la progresión supone que la relación entre los contenidos implica un avance cualitativo o cuantitativo; el equilibrio debe asegurar que a lo largo del tiempo establecido para la programación se desarrollan contenidos de todos los tipos; la interrelación facilita la elección de contenidos de temas o de áreas distintas que se pueden enlazar fácilmente en virtud de la globalización; la presencia de contenidos de temas transversales debe responder a las metas previstas en el PC.

Si se desea organizar los contenidos a partir de conceptos, procedimientos o actitudes, la progresión es distinta en cada caso. Si se ha tomado como eje organizador a los conceptos, los contenidos pueden ser ordenados de acuerdo a la lógica de las disciplinas de referencia, o concretando una ideas-eje que den coherencia al conjunto. También se puede tomar como eje organizador a ciertos procedimientos o actitudes, de forma que, relacionados entre sí, garanticen la continuidad y la progresión en la adquisición de las capacidades marcadas por los objetivos (véase al respecto el apartado 7.3 en el siguiente capítulo). En cualquier caso, el maestro debe asegurarse de que existe un equilibrio en la secuencia, en la que estén representadas todas las áreas. Esta idea es coherente con el modelo de profesor reflexivo, y según Stenhouse (1984) esta es a la vez su mayor virtud y su mayor debilidad, pues confía demasiado en las virtualidades del profesor.

Ejemplo 6.3.

El proyecto curricular del Instituto español "Giner de los Ríos" (2009) (LR) citado en el ejemplo 6.1 es un excelente ejemplo de programación de contenidos: en él se planea

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cuidadosamente la secuencia en los tres niveles de la educación infantil.

Como en el ejemplo 6.1, se recomienda leer el documento original completo, pues aquí solo se trae una muestra, un fragmento, en el que se señala, delante de cada línea, en qué edad se trabaja, 3, 4 o 5 A (años).

En cada nivel se trabajan los conceptos del precedente, y se amplían. Aquí se ponen, en los 4 y 5 años, solamente los que se van añadiendo.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

- La familia

3 A: Miembros. Relaciones de parentesco (padres, hermanos, abuelos)
– Lugar que se ocupa en la familia. Funciones y ocupaciones. Costumbres familiares.
4 A:Tíos y primos.
5 A:Tipos de familias: en función de los miembros y de la cultura.
– Principales tareas, funciones y actividades que se desarrollan en la familia.

- La casa

3 A: Tipos de casa. Dependencias de la casa (salón, cocina, dormitorio, baño) Objetos y útiles de la casa.
4 A: Tipos de casa: piso, casa de pueblo, de ciudad. Dependencias y funciones.
– Características y dirección de la propia casa: calle, número y piso.
– Principales tareas, funciones y actividades que se desarrollan en la casa.

- La escuela

3 A: Miembros: profesores, compañeros y personal no docente.
– Primeros momentos temporales: tiempo de ocio, de fiesta, etc.
4 A: Funciones y ocupaciones de niños y profesores. Espacios, dependencias, usos y funciones. Características de la propia clase: rincones, materiales, utilidad.
– Actividades, juegos y relaciones del colegio.
5 A: Miembros: profesores tutores, profesores especialistas, padres.
– Espacios del centro: patio, sala de psicomotricidad, aseos.
– Tareas cotidianas, actividades y juegos escolares y pequeñas responsabilidades.

- El entorno

3 A: Tipos de paisaje: rural y urbano.
– El tiempo atmosférico.
4 A: Primeros momentos temporales: tiempo de ocio, de fiesta, etc.
– El tiempo atmosférico y el entorno.
– La intervención humana en el paisaje.
5 A: Rasgos principales del entorno: propiedades; tipos de paisajes, el tiempo atmosférico.

- Profesiones

3 A: Servicios: transporte, comercio y escuela.
– Profesiones y sus tareas principales: maestro, castañero, pasteleo, juguetero, frutero, pastor, agricultor, jardinero, médico, cuidador de animales, ciclista…
– Costumbres, tradiciones y fiestas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– La seguridad vial.
– Los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación como elementos de su entorno.

4 A: Rasgos principales de la comunidad. Ocupaciones y servicios: transporte, comercio, ocio, seguridad, sanidad y escuela.
– Profesiones y sus funciones: policía, bombero, guardia, cartero, taxista, pescador.
– Deportes practicados en su entorno.
– La seguridad vial: aceras, semáforos, pasos de cebra.
– La interculturalidad.
– Los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación como elementos de su entorno.

5 A: Profesiones y sus funciones: profesores especialistas, director de orquesta, el óptico, el dentista, el jardinero, el agricultor, del apicultor, el cuidador de aves.
– Costumbres, tradiciones y fiestas vinculadas tanto al entorno social como natural.
– Obras artísticas muy representativas.
– Mobiliario urbano.
– Los medios de comunicación interpersonal y medios de comunicación de masas.

6.2.4. La programación en la última fase de decisión: el aula

La programación de aula es el acto curricular más cercano a la intervención didáctica (Imbernon, 1992). La programación de aula debe contener decisiones reflexivas y explícitas y debe sistematizar el proceso de desarrollo del currículo. Así, ayuda a eliminar el azar, la improvisación en su sentido negativo, los programas incompletos, y la pérdida de tiempo. Por el contrario, al sistematizar y ordenar el proceso, culminará el esfuerzo conjunto de elaboración del PC. La sistematización debe ser flexible y adaptada al contexto. La flexibilidad permite concretar con mucho detalles, como en el ejemplo, los contenidos de CCSS.

La programación de contenidos y objetivos de CCSS en el aula está en cierto modo subordinada a los procedimientos de aprendizaje posibles en EI. Según Monereo (1994: 128) estos procedimientos deben promover el uso estratégico de los aprendizajes, y una parte de ese uso estratégico estriba en la reflexión con los niños sobre los propios aprendizajes ("¿Qué has hecho primero?", "¿y después?", "¿volverías a hacerlo?", "¿dónde lo has hecho?", "¿estaríamos mejor en otro sitio?", "¿nos ha gustado?", ¿lo repetiremos mañana?"). Esta reflexión puede contener múltiples aspectos y elementos espaciales, temporales, sociales, estéticos, etc., y su valor general para las CCSS se acentúa en virtud de esos elementos y por la participación democrática de los niños en el aprendizaje. Los principales procedimientos de aprendizaje en estas edades deben permitir al niño comprender y transformar la realidad, y tienen que tener un carácter marcadamente social.

El uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en educación infantil se concreta en las diversas actividades que diseña el maestro, que es el protagonista y responsable de la programación que modifica y adapta cada año según sus necesidades.

En la organización de los contenidos tiene que tener en cuenta los referentes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(capítulos, unidades didácticas…) en torno a los cuales se agrupan los contenidos y la secuencia de estos (Gimeno, 1992: 321). Didácticamente se vienen utilizando tres criterios básicos para dar coherencia a la selección de contenidos: seguir la lógica de las materias o áreas, ordenar las secuencias de acuerdo a intereses de los alumnos (centros de interés, proyectos…) y responder a problemas sociales relevantes. Cualquiera de ellos conviene a las CCSS.

La programación de objetivos y contenidos de CCSS en el aula se puede hacer organizándola en tres modalidades de programación: por unidades de trabajo, por ejes y por situaciones educativas.

No son posibilidades excluyentes, al contrario, las tres coexisten habitualmente en las aulas, contribuyendo a estructurar la actividad educativa.

A) Por proyectos o centros de interés, a través de unidades didácticas

La organización de los contenidos en torno a proyectos o centros de interés aporta a las CCSS la ventaja de que frecuentemente se basan en un tema del área del entorno físico o social, y por tanto la selección de contenidos se puede realizar por medio de las opciones propuestas con anterioridad. La organización de los contenidos en unidades didácticas se dirige a conseguir los objetivos y dispone para ello actividades.

B) Por ejes conceptuales, procedimentales o actitudinales

Para conseguir un enfoque globalizador y para atender a ciertas intenciones, conseguir o progresar en objetivos generales, desplegar potencialidades, se podría acudir a otro modelo de organización de contenidos como es la elección de ejes procedimentales (habilidades, técnicas, destrezas) o actitudinales (valores…). Esta modalidad es conocida sobre todo porque este es el tratamiento que se suele dar a los temas transversales, de los que se tratará más adelante.

C) Por otras situaciones educativas

Las situaciones educativas son secuencias cortas de aprendizaje y también unidades de programación, puesto que tienen sus objetivos y sus contenidos y conducen a aprendizajes concretos; sirven de entramado básico para organizar la actividad en el aula, y se distinguen de otras unidades de trabajo. Se programan para la jornada escolar, la semana, el mes, o de forma esporádica. Muchas de ellas tienen como misión formar hábitos y rutinas. Algunos ejemplos de estas situaciones son: entrada, asamblea, aseo, etc. De ellas se tratará en el siguiente capítulo.

Las situaciones educativas propician aprendizajes en los cuales se pueden formular objetivos y programar contenidos de áreas diversas, entre los que pueden estar los de CCSS. Estas situaciones, previstas y planeadas por los maestros, y que en ocasiones constituyen la armazón de la organización del aula, se articulan en torno a diversos ejes de contenidos.

En el capítulo siguiente se estudiará, por una parte, cómo programa el maestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

objetivos y contenidos de CCSS en unidades didácticas, y por otra, cómo los maestros se proponen la consecución de objetivos del Conocimiento del entorno social y cultural en diversas situaciones educativas.

6.3. La innovación y las Ciencias Sociales en educación infantil

El término innovación se refiere al cambio que conduce a una trasformación. Cuando alguien desea innovar aplica nuevas ideas y prácticas a una actividad con la intención de mejorar el resultado de la misma; una condición esencial es que sea evaluable (Calle, 2011). El origen de la innovación está en la investigación.

La innovación en educación debe cumplir ciertas condiciones: por supuesto ser *intencionada,* no fruto del azar, y además debe ser *sistemática,* persistir en el tiempo, y debe ser concienzuda, cuidadosa, organizada, ordenada y precisa, de forma que los métodos que se usen sean fruto de la reflexión previa y continua, y sean adecuados a los discentes a los que se dirige, que son en este caso los niños en edad infantil.

Como ocurre con la investigación, que es condición indispensable, es muy costosa en tiempo, pero muy rentable en cuanto a su aplicabilidad futura. También como la investigación obtiene sus mejores resultados cuando se realiza en grupo, porque la reflexión colectiva y el diálogo favorecen el análisis crítico tanto de la teoría en la que se fundamenta como en la práctica innovadora resultante.

La innovación persigue mejorar la educación por medio de una actuación didáctica; siempre parte de un marco teórico relacionado con las metas o finalidades educativas que se quieren conseguir, así como desde una práctica de aula, que generalmente es la que se desea transformar, que debe ser evaluable para comprobar y seguir mejorando los resultados.

En la EI y en el pasado reciente han sido los movimientos de renovación pedagógica (MRP) los impulsores de la innovación. El más conocido es la Associació de Mestres Rosa Sensat, un movimiento de renovación pedagógica, creada en 1965, que aún continúa trabajando para la mejora de la educación, y durante la década de los años setenta las escuelas de verano, jornadas pedagógicas, semanas, cursos, congresos, etc., extienden el movimiento.

La consolidación de aquellas escuelas de verano hizo posible la continuidad de iniciativas más organizadas, de grupos más estables, y de ofertas de innovación pedagógica más sólidas, aunque aquel proceso tan masivo y comprometido ha quedado diluido con el paso de los años, y formado por grupos relativamente minoritarios (J. M.ª Hernández, 2011). Actualmente existe una Confederación estatal de MRP organizada, y la innovación se incentiva oficialmente aunque no siempre se dote al profesorado y a los centros de los medios adecuados.

La otra vía de apertura a la innovación la protagonizan las editoriales que empiezan a publicar las investigaciones y experiencias de estos maestros o grupos de innovación. Y más recientemente Internet ha supuesto una revolución, al multiplicar las posibilidades de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

acceso de docentes y grupos a las experiencias de otros, y a la publicación de las propias. Si una de las condiciones de la innovación es la difusión de experiencias, para ser sometidas al escrutinio de la comunidad educativa, Internet está siendo una plataforma excelente. Es cierto que no todas las experiencias serán igualmente valiosas, pero sí lo será el esfuerzo y el valor de exponer el trabajo realizado, y sobre todo el deseo de mejorar la enseñanza que esto encierra.

En lo que se refiere a la *innovación de las Ciencias Sociales en la EI,* se pueden reconocer fundamentalmente dos vías:

- Una línea relacionada con el contexto social y cultural es aquella en la que los maestros estudian detalladamente el entorno socioeconómico y cultural del centro escolar, buscando en él recursos y posibles experiencias cercanas a los niños como fuentes de aprendizaje.
- Otra línea, diametralmente opuesta en su raíz, es la de las innovaciones que buscan su "motivo" en aspectos alejados, tanto en el tiempo, acudiendo a temas históricos, como en el espacio, explorando territorios ajenos a la experiencia infantil, o socioculturales, descubriendo grupos humanos de culturas, tradiciones, identidades y costumbres alejadas de las de los niños.

Estas innovaciones en Ciencias Sociales se traducen en la transformación de contenidos conceptuales con respeto a los previstos en el currículo, mientras que procedimientos y actitudes permanecen. Estos nuevos contenidos están muy influenciados por los paradigmas educativos y sociales desde los cuales se conciben.

Como ejemplos que se han citado ya, o que se mencionarán más adelante en relación con los recursos, recordemos los proyectos que se están haciendo en muchos colegios sobre la historia. Hace unos años era muy raro encontrar temas de historia. Los primeros que se empezaron a experimentar tenían como pretexto o bien un resto arquitectónico, un bien cultural o unos restos materiales sobre los cuales se buscaba información relativa al presente y al pasado. Las recreaciones históricas que ya existían o se han popularizado recientemente en muchas fiestas populares han favorecido esa línea de trabajo en EI.

Otro conjunto de experiencias trasladan a los niños a países lejanos o desconocidos. En este grupo se pueden encuadrar las experiencias en situaciones educativas ocasionales o periódicas en las que se pregunta a los niños por lugares a los cuales van de vacaciones, o de donde proceden familiares o amigos, y que dan pie a la organización de actividades más o menos complejas. En este sentido la aportación de la población inmigrante ha sido muy valiosa en ocasiones.

Y aunque no pueda considerarse muy innovador, porque ya se viene haciendo en algunos centros, se puede recordar que el uso de mapas e imágenes semejantes ofrece un gran potencial educativo también en EI. En la página de educación de la Unión Europea se ofrece un conjunto de materiales que aunque son para niños más mayores, en ocasiones se utilizan en EI, de forma que hay niños de cinco años que conocen los países por sus banderas o por algunos elementos característicos, trabajados a través de los bits

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que se explicarán en el capítulo siguiente.

Finalmente, las últimas innovaciones en la EI las protagonizan los temas que han sido invisibles en el currículo durante mucho tiempo, y que ahora buscan su lugar en el marco de una educación intercultural y tecnológicamente actualizada. Son los espacios vulnerables y olvidados, los protagonistas de la Historia silenciados, la "historia desde abajo" (Matozzi, 2015) los artistas desconocidos los grupos sociales marginados.

La incorporación al currículo de tantos temas, tanto tiempo invisibles, parte de una propuesta conceptual que integra diversos enfoques y perspectivas, (Calle 2015) y el impacto de las tecnologías, y ha de conducir a la transformación de la educación formal, no formal e informal. Es importante en este sentido el cambio en los métodos de enseñanza, un cambio en los contenidos, en la importancia de la interacción a la hora de aprender, y un cambio en la evaluación, que en el caso de la educación infantil debe guiarse ante todo por los resultados que de invisibles se tornan en observables, apareciendo así en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recapitulando, los resultados de estas innovaciones en las Ciencias Sociales para la EI se concretan en los siguientes aspectos:

- Introducción de nuevos temas y contenidos.
- Introducción de nuevos recursos que además están muy ligados a las nuevas tecnologías, a internet y a las TIC.
- Introducción de metodologías que, aunque no siempre son nuevas, se aplican experimentalmente a temas nuevos.
- Introducción de aprendizajes en situaciones educativas como alternativa a las unidades didácticas, proyectos, etc.

Ejemplo 6.4.

García, N. y Miralles, P. (2009). El arte de Dalí. (LR) Proyecto de innovación en la etapa de infantil.

> El proyecto "El arte de Dalí" ha sido desarrollado en un aula de 3 años de educación infantil del CEIP Ricardo Campillo de Santomera, que está compuesta por 20 alumnos, 7 niñas y 13 niños de los cuales 4 son inmigrantes y uno con desconocimiento de la lengua.
>
> La puesta en práctica del proyecto de trabajo tuvo lugar en el tercer trimestre durante cuatro semanas del mes de mayo a través de una metodología de trabajo por rincones, dedicándose al mismo aproximadamente una hora u hora y media diaria durante cuatro días a la semana. Al haberse trabajado a través de rincones se pudieron realizar actividades muy diversas y variadas, enfocadas a adquirir una gran cantidad de contenidos de las diferentes áreas de conocimiento.
>
> El objetivo 5: Conocer algunos de los acontecimientos y el orden en que sucedieron de la vida de Dalí como: dónde y cuándo nació, a qué ciudades viajo, dónde estudió, quiénes eran sus amigos, su musa y modelo, a qué corriente artística perteneció, dónde se conservan muchas de sus obras y su gran personalidad e inquietudes como artista.
>
> Algunas de las actividades:
>
> *a)* Realizadas en asamblea:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Se contó el cuento de la vida de Dalí, para motivarles y ofrecerles información sobre este artista surrealista y despertar su curiosidad para aprender más sobre el mismo. Y en diferentes ocasiones se les invitó a que fuesen ellos mismos los que lo contaran.
- Se trabajaron los bits de inteligencia de una selección de la obra de Dalí, dando como información el título y algún aspecto destacable de la obra.
- Y durante la asamblea también se realizó en varias ocasiones una línea del tiempo con fotos de momentos destacables de la vida del artista, dándole importancia a que unos acontecimientos suceden antes que otros en las vidas de las personas.

b) Rincón del proyecto:

¿Dónde y cuándo nació Dalí?: se utilizó un proyector para poder ver el mapa de España desde Internet y buscar la ciudad donde nació Dalí y la ciudad donde han nacido ellos. Después tenían que buscarlo ellos en su mapa y escribir el nombre de la ciudad y el año en que nació.

En el ejemplo anterior se pueden ver los modos de innovación mencionados al final del apartado 6.4:

- *Introducción de contenidos conceptuales* que no corresponden, estrictamente hablando, a los del currículo; lo hacen si se entienden en sentido amplio y abarcando a todas las áreas, como venimos proponiendo. Entonces estos contenidos serán:
  - …relaciones (quiénes eran sus amigos, su musa y modelo), ocupaciones (ser artista) y servicios de la vida de la comunidad (dónde se conservan muchas de sus obras).
  - Identidad cultural, actividades culturales… (a qué corriente artística perteneció, dónde se conservan muchas de sus obras y su gran personalidad e inquietudes como artista).
  - … Orientación en el espacio y en el tiempo (Conocer algunos de los acontecimientos y el orden en que sucedieron de la vida de Dalí como: dónde y cuándo nació, a qué ciudades viajó, dónde estudió).
- *Introducción de nuevos recursos:* Internet
- *Introducción de metodologías* que, aunque no son nuevas, se aplican experimentalmente a temas nuevos. Bits.
- *Introducción de aprendizajes en situaciones educativas:* Rincones.

Ejemplo 6.5.

Batllori, R. *et al.* (2009). "Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria". En *Enseñanza de las Ciencias Sociales Revista de investigación,* n.° 8, (LR)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> El actual proceso de globalización de la sociedad ha supuesto, entre otros aspectos, la llegada de fuertes corrientes migratorias y la presencia en la escuela de niños y niñas de todo el mundo. Esta realidad implica una nueva orientación del currículo de conocimiento del medio que posibilite la comprensión de la diversidad y la pluriidentidad presente en todas las aulas de las escuelas de Cataluña y así conseguir educar para una nueva ciudadanía. Este artículo presenta los resultados de un proceso de investigación-acción que ha tenido como objetivo la innovación curricular en el conocimiento del medio natural, social y cultural en seis centros de educación infantil y primaria de las comarcas gerundenses. Se pretende describir y explicar una innovación o cambio curricular fundamentado teóricamente, del que se ha derivado una nueva forma de trabajo en el aula; y mostrar el proceso metodológico de elaboración e implementación con las resistencias y los cambios reales en el currículo.

Este es un ejemplo de innovación en el cual ha tenido un papel fundamental el medio socioeconómico y cultural en el cual se desarrolla, un medio en el cual el fenómeno de la inmigración ha cambiado la composición social en el territorio y en las escuelas. Es también un ejemplo de colaboración entre el profesorado de la universidad y los maestros de los centros escolares.

Se recomienda la lectura atenta del artículo y una reflexión sobre el trabajo realizado.

Ejemplo 6.6.

Experiencia de aula: Una conceptualización demográfica y cultural de la muerte en educación infantil. (LR)

Este artículo ha sido publicado recientemente (Peinado y Nicas, 2015) y realiza una interesante aportación a un tema poco tratado en las aulas de EI: la muerte, para lo cual utiliza la historia.

> Las potencialidades que presenta el estudio de la muerte desde el punto de vista geográfico e histórico carecen de tradición didáctica en educación infantil porque se ha considerado únicamente desde su sentido trascendente, siendo otras las instituciones sociales que se han encargado de ella y obviando su contribución indispensable para el desarrollo de competencias básicas, como interacción con el mundo físico, cultural y artística, o autonomía e iniciativa personal.
>
> Por ello, en este trabajo nos hemos planteado el estudio de la muerte desde un triple objetivo:
>
> - Su relación con la aprehensión del tiempo vivido y social: finitud de los seres vivos, sucesión de las culturas… a modo de iniciación al alumnado en nociones básicas que le permitan comprender posteriormente el tiempo histórico.
> - La naturalización de la cultura de la muerte como un aspecto importante para entender a los vivos, por tanto, como parte de los contenidos históricos de las diversas culturas occidentales (ritos funerarios, creencias, formas de enterramiento…). De esta forma, como expone Herrán (2008), la muerte deja de ser un tabú para convertirse en un ámbito didáctico normalizable, pues los niños desde los tres años comienzan a hacerse preguntas en torno a ella.
> - Un acercamiento desde la mortalidad a la comprensión del movimiento natural de la población que sentará las bases, de forma sencilla, desde lo concreto, su presente (causas de mortandad en la actualidad, esperanza de vida), hacia lo abstracto (de qué, por qué y cuándo morían los hombres y mujeres prehistóricos), para entender

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

posteriormente los ciclos demográficos.

La experiencia que relatan se dirige a niños de 5 años, y se desarrolla poniéndolos en contacto con unos "arqueólogos" que van a trabajar con ellos; Emplean como recurso algunos hallazgos sobre la vida cotidiana en la prehistoria que revelan cómo eran ritos funerarios en el pasado.

La experiencia se completa realizando los niños una excavación en una supuesta tumba.

Resumen

En este capítulo se ha estudiado lo referente a la programación de las Ciencias Sociales en la EI: los criterios y métodos de selección y de organización de la secuencia de los objetivos y contenidos en las distintas fases de toma de deci siones. La programación de contenidos y objetivos, tanto en el nivel de decisión colectivo como en el individual, está condicionada por las finalidades y metas expresadas en el PE y siempre está impregnada de una ideología, de un sistema de valores en el cual el maestro está involucrado, y del cual debería ser consciente.

La programación de contenidos y objetivos de CCSS la realiza el maestro para todas las situaciones educativas que tienen lugar en el aula, y dentro de las cuales están las que desarrollan proyectos o unidades didácticas. Los objetivos o intenciones educativas de la unidad didáctica se alcanzan a través de los contenidos, y estos deben ser seleccionados por ser significativos para los niños, apropiados a su edad e intereses, adecuados al contexto en que se va a desarrollar.

La organización de los contenidos se puede realizar:

a) *Por proyecto o centros de interés, a través de unidades didácticas*. Aporta a las CCSS la ventaja de que aquellos frecuentemente se basan en un tema del área del entorno natural o social, y por tanto la selección de contenidos se realiza sobre los bloques de contenido del DCI.
b) *Por ejes procedimentales o actitudinales*. Para atender a ciertas intenciones, conseguir o progresar en objetivos generales, desplegar potencialidades, se puede acudir a modelos de selección de contenidos como la elección de ejes procedimentales o actitudinales.
c) *Por otras situaciones educativas*. Las situaciones educativas propician aprendizajes diversos, en los cuales se pueden programar objetivos y contenidos de todas las áreas, y también del entorno social y cultural. Estas situaciones, previstas y planeadas por los maestros, en ocasiones constituyen la armazón de la organización del aula, y se articulan en torno a diversos ejes de contenidos.

En lo que se refiere a la innovación de las Ciencias Sociales en la EI, se pueden

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

reconocer fundamentalmente dos vías: la relacionada con el contexto social y cultural y la de las innovaciones que buscan su "motivo" en aspectos alejados de los niños, tanto en el tiempo como en el espacio o socioculturales, se concretan en el cambio de contenidos conceptuales y en los siguientes aspectos:

- Introducción de nuevos contenidos.
- Introducción de nuevos recursos que además están muy ligados a las nuevas tecnologías, a Internet y a las TIC.
- Introducción de metodologías que, aunque no son nuevas, se aplican experimentalmente a temas nuevos.
- Introducción de aprendizajes en situaciones educativas como alternativa a las unidades didácticas, proyectos, etc.

Criterios para la autoevaluación

Has identificado los contenidos de las Ciencias Sociales en las tres áreas del currículo de EI por sus características intrínsecas, independientemente del área en la que están encuadradas, si reconoces en ellas su contribución a la formación del pensamiento sociocultural, espacial y temporal *(E7 y E8)*.

Al conocer diversos modelos de programación para las competencias y los contenidos de las Ciencias Sociales en la EI puedes reconocerlos en las fases de decisión curricular. Al conocer los criterios didácticos para programar secuencias, puedes aplicarlos total o parcialmente a las Ciencias Sociales en la EI en casos concretos *(E7 y E8)*.

Comprendes las líneas, exigencias y aspectos específicos de la innovación, así como la importancia del trabajo en grupo, para las Ciencias Sociales en la EI y estás en condiciones de aplicarlas. *(E7 y E8) (Fb4) (Fb8)*.

Actividades

1. Utilizando los materiales de una editorial, identificar algún problema social que se trabaje en él, y analiza cómo se concretarían los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del currículo.
2. En el caso que introduce este capítulo, pensar sobre cómo se podrían presentar los contenidos de un modo significativo para los niños de las distintas edades, de los siguientes contenidos de ese mismo caso: "Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural e interés por participar en actividades sociales y culturales".
3. Programar una salida a un museo del tipo que se desee, para los tres niveles de la EI, solamente con las capacidades u objetivos y contenidos de Ciencias Sociales.
4. Utilizando una unidad didáctica ya elaborada, ir buscando en ellas contenidos y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

objetivos, identificar los objetivos y contenidos del entorno Social y Cultural, y distinguirlos de los de otras áreas de conocimiento. A continuación, identificar los contenidos de Ciencias Sociales independientemente de las áreas.

5. Buscar en Internet experiencias innovadoras y preparar un fichero con ellas. Aunque no sean del conocimiento del entorno, todas tendrán contenidos de Ciencias Sociales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7

La programación: unidades didácticas, situaciones educativas y ejes transversales

Caso práctico: La calle

En este caso práctico se presentan los objetivos y contenidos de medio social y cultural de la segunda parte de una unidad didáctica, La Calle, destinada a trabajar sobre educación vial, para un aula de cinco años del CP Campo Charro de Salamanca.

Esta unidad didáctica procede de la programación de aula de la maestra tutora colaboradora de prácticas María Teresa Miranda Tomillo, y fue elaborada y desarrollada, con la orientación y supervisión de la maestra, por la alumna en prácticas Elena Sánchez Alonso. Este caso es uno de los modelos posibles para seguir en la selección de contenidos del entorno social y cultural para educación infantil. El modelo implica realizar una selección de contenidos muy detallada; surge de los contenidos del DCI y de un propósito muy concreto: trabajar este tema con niños que viven en un medio urbano y que tienen cinco años, y por tanto una moderada independencia para moverse en su entorno, adecuada a su edad, a fin de que conozcan los elementos de la educación vial que convienen a su edad y condición y los apliquen para evitar riesgos para ellos mismos y para otros. Este objetivo se incluye dentro de uno más amplio, que persigue fomentar en los niños comportamientos adecuados en la calle.

Unidad didáctica La Calle

Justificación: Al elaborar la unidad se ha tenido en cuenta que los niños siempre se mueven en un espacio en el que no están solos y en el que sin embargo deberán regirse por unas normas que deben conocer para una buena conducta vial (…) no solo se relacionarán con ese espacio, sino también con unos objetos y con personas cercanas a ellos que les facilitarán una percepción más clara y concreta del ambiente en que se desenvuelven.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

1. Conocer el entorno próximo e identificar los elementos relacionados con el tráfico.
2. Descubrir la importancia que tienen las normas y las señales de tráfico, conocer el significado de algunas de ellas y lograr actitudes de respeto hacia las mismas.
3. Acercar al niño la imagen del policía local como alguien cuya función es la de prestar ayuda y facilitar la ordenación del tráfico.
4. Fomentar en el niño o niña actitudes de conciencia ciudadana en relación con el uso de las vías públicas y el tráfico.
5. Utilizar adecuada y responsablemente los transportes colectivos y particulares.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. Adquirir el sentido vial de la observación y desarrollar hábitos psicomotóricos relacionados con las nociones espaciales y temporales.

CONTENIDOS DEL ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Conceptos

1. Los elementos que componen el entorno cercano al niño: edificios, vías públicas, mobiliario urbano, señales de tráfico…
2. Las normas y las señales de tráfico dirigidas al peatón y sus funciones:
   - Señalización horizontal: los pasos de peatones.
   - Señalización vertical: significado de algunas señales que deben coincidir con las observables de su entorno: paso de peatones, parada de autobús…
   - El semáforo: qué es, para qué sirve, cómo se usa.
   - Señales de los agentes; el agente en los pasos de peatones; el agente como ayuda para los ciudadanos.

3. Medios de transporte:
   - El autobús escolar: dónde y cómo esperamos; cómo subimos y bajamos; cómo nos comportamos.
   - El coche particular: cómo subimos y bajamos; cómo nos comportamos.

Procedimientos

1. Reconocimiento de itinerarios simulados diseñados con anterioridad.
2. Discriminación de la forma correcta de cruzar las calles en diferentes situaciones: paso de peatones, semáforos, indicaciones del policía.
3. Observación de los diferentes medios de transporte: autobús, taxi, coche propio, y del lugar donde se sitúan las personas para su uso.
4. Elaboración de normas que debemos tener en cuenta en los desplazamientos, como peatones y como usuarios de los transportes públicos o privados, prestando especial atención a las medidas de seguridad.

Actitudes, valores, normas

1. Interés y curiosidad por conocer los elementos más característicos de su entorno próximo.
2. Valoración de las normas y las señales de tráfico como reguladores en los desplazamientos de las personas en las vías públicas.
3. Desarrollo de actitudes que favorezcan el uso adecuado de los transportes públicos.
4. Actitud crítica ante las diferentes situaciones viales vividas en la escuela y fuera de ella.
5. Respeto y atención a las personas que circulan por las calles, con actitudes de ayuda y colaboración.
6. Reconocimiento del agente de circulación como encargado de ayudar al ciudadano y facilitar el tránsito de personas y vehículos por las vías públicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Este caso es del año 2001, está programado con el diseño curricular de infantil de 1991, pero sigue teniendo suficiente interés y vigencia para presentar el tema.

Los procedimientos y actitudes se eligieron de acuerdo con criterios de variedad y utilidad, de forma que se tradujeran en posibles actividades de aula y sobre todo en una práctica real posible para los niños.

Los contenidos que aparecen en el caso que se presenta son solamente los del área del medio físico y social del DCI, y no los de las otras áreas del currículo. Aunque al

hacer una programación no se separa el conocimiento del medio social del medio físico, en este tema concreto todos los contenidos pertenecían al primero exclusivamente.

Se debe tener en cuenta que se ha partido de un riguroso análisis de los aspectos de la circulación por la ciudad que conviene que los niños conozcan, evitando aquellos que suelen aparecer en ciertas programaciones y que resultan ser inútiles para los niños, como ocurre con todas las señales de tráfico destinadas a los vehículos.

Reflexiona

En el capítulo 6 se trataron los criterios de elección y secuenciación de los objetivos, capacidades y contenidos, y falta cómo materializar todo ello en unidades de trabajo, para lo que debes recordar tu formación en Didáctica.

En muchos casos se acude a los materiales de editoriales que facilitan gran parte del trabajo, pero no todo. ¿Qué supones que no podrías encontrar en estos materiales de las editoriales, y que sin embargo forman parte del trabajo de los docentes?

Algunos de los objetivos y contenidos que no encontrarás se relacionan directamente con el contexto variable en el que, obviamente, no pueden entrar las editoriales. Afinando pues en la suposición, ¿eres capaz de imaginar alguno o algunos?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer las fases y los diversos modelos y criterios de programación para las competencias y los contenidos de las Ciencias Sociales en la EI (E7 y E8).
- ✓ Poner en práctica los distintos modelos de programación (E7 y E8) (Fb7).
- ✓ Valorar la idoneidad de los distintos modelos de programación en relación con los contenidos de aprendizaje (E7 y E8) (Fb8).

Introducción: qué, cómo y cuándo enseñar Ciencias Sociales

En todo proyecto educativo se recogen entre otras las decisiones relativas a qué y a cuándo enseñar. Al interrogarnos sobre el *qué enseñar,* Teniendo en cuenta que estamos en la EI y que nuestro fin último es la formación del pensamiento social, tendríamos que responder que queremos que aprendan *contenidos* de las Ciencias Sociales. Esos contenidos se refieren tanto a *conceptos* como a *procedimientos* y *actitudes.*

Las competencias, capacidades y objetivos definen las metas que se pretende alcanzar, y si se enuncian con claridad ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos, y viceversa: seleccionados los contenidos se definen más fácilmente las metas a alcanzar; los objetivos constituyen el referente indirecto de evaluación y son expresados en términos de capacidades.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Seleccionar contenidos de Ciencias Sociales para niños de EI implica partir de su experiencia y sus intereses y que sirvan para construir un cuerpo coherente de conocimientos. Además, para seleccionar contenidos de Ciencias Sociales en cualquier nivel educativo es preciso que pertenezcan a las Ciencias Sociales, pero también que estén dirigidos a la formación del pensamiento social. La construcción de un cuerpo coherente de conocimientos para los niños de educación infantil, que requiere la elección de unos contenidos basados en la globalización, a menudo se presenta desde experiencias del entorno social.

La programación de los aprendizajes de CCSS se puede realizar en torno a proyectos o centros de interés, a través de *unidades didácticas,* por *situaciones educativas* o por *ejes transversales.*

Las unidades didácticas son la forma más común de programación. Sin embargo, los maestros realizan también la programación de todas las situaciones educativas que tienen lugar en el aula, dentro de las cuales están las unidades didácticas, pero también las situaciones englobadas en ejes conceptuales, procedimentales o actitudinales, un modo de programación apropiado para atender a ciertos objetivos que no tienen cabida en las unidades didácticas. Este modo de programación de contenidos es apropiado para atender a ciertas intenciones, conseguir y progresar en objetivos generales o desplegar potencialidades que no tienen cabida en las unidades didácticas, y es conocido sobre todo porque este es el tratamiento que se suele dar a los temas transversales.

Estos modos de programar tienen en común la formulación de objetivos o de las capacidades que se desea alcanzar, o la determinación de las competencias que se quieren desarrollar, que equivalen a "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos" (véase apartado 6.1.1). Los objetivos o capacidades habrán sido definidos por los equipos docentes desde el proyecto educativo hasta el nivel de aula.

Finalmente, recordemos que, puesto que vamos a trabajar sobre las competencias para las Ciencias Sociales, formularemos los objetivos y las capacidades, sea cual sea el modo de programación, de entre todas las áreas que, como se analizó en el apartado 6.1.2, tienen relación con el pensamiento espacial, temporal, social o cultural de los niños.

7.1. La programación en unidades didácticas

La unidad didáctica (UD) es una unidad de trabajo que puede formar parte de una unidad mayor de programación, como un proyecto. Para programar una UD se realiza una concreción de objetivos y de contenidos de todas las áreas, que en EI debe partir de la globalización, aunque aquí tratemos únicamente de los de CCSS.

Los objetivos o capacidades de las UD se alcanzan a través de los contenidos, y estos deben ser seleccionados por tener significatividad en el *contexto* en el que se va a desarrollar la unidad didáctica.

La globalización es una forma de enseñanza basada en el carácter global de la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

percepción y en la estructura cognitiva y afectiva del niño. Se organiza la enseñanza de un modo que respete y se acomode a la idiosincrasia del pensamiento infantil. El enfoque globalizador, junto con la *búsqueda de temas interesantes.*

7.1.1. Objetivos y contenidos

La selección y estructuración de los contenidos cuando los objetivos se han fijado previamente, se realiza teniendo en cuenta, fundamentalmente y de manera interactiva, los criterios epistemológicos o de la disciplina, psicopedagógicos y sociológicos, pero esa selección queda también delimitada por el contexto curricular. En el currículo de EI no existen las disciplinas, pero sí áreas curriculares que organizan los contenidos considerados básicos.

La primera condición para la selección de contenidos de CCSS en una UD es por lo tanto que estén en el currículo de EI, para garantizar que los contenidos son los apropiados para los niños; sin embargo no tienen que ser única y exclusivamente del área de Conocimiento del entorno, pues ya hemos visto que los de las CCSS pueden aparecer en otras. Recordemos que los contenidos de CCSS se pueden encontrar en propuestas muy variadas y relacionadas con el currículo solo en función de los aspectos procedimentales y actitudinales a los que se refieren, como en el ejemplo del juego con las cajas de huevos o en las experiencias de recreación histórica en el aula.

La segunda condición de selección de los contenidos, aunque no la segunda en importancia, es que los contenidos deben ser significativos para los niños, apropiados para su edad e intereses. En la elección de contenidos el maestro que va a desarrollarlos tiene que prever qué conceptos, procedimientos y actitudes en detalle desea trabajar en su aula, incluso para poder actuar con un margen importante de improvisación prevista y adaptable a diversas situaciones.

Para el maestro novel es muy conveniente utilizar técnicas como hacer esquemas, diagramas o mapas conceptuales, con el fin de tener ante sí, y organizados, un amplio abanico de posibilidades sobre el tema elegido, aunque luego utilice solo una pequeña parte.

Los esquemas estructuran estáticamente los conceptos pasando de una idea general a otra más específica sin interrelacionarlas; aunque los adultos estamos familiarizados con ellos y podemos usarlos para seleccionar conceptos, no resultan muy útiles al tratar de aplicarlas en educación infantil por su carácter abstracto; los diagramas se adaptan bien a la presentación de los procesos temporales en los que se quiere mostrar la sucesión y la simultaneidad.

Ejemplo 7.1.

Esquema sobre “La calle”

Aspectos temporales:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Cambios en la calle:
  - Día y noche
  - Festivos y laborables
  - Cambios en las estaciones del año
  - Deterioro y arreglo
- Simultaneidad: Coches en las calzadas y peatones en aceras
- Sucesión: en trayectos

Aspectos espaciales:

- Forma, dimensiones
- Zonas de la calle:
  - Edificios:
    - Públicos
    - Privados
  - Vías-Calzada-coches
  - Acera-peatones
- Equipamientos: mobiliario urbano, alumbrado
- Usos espaciales:
  - Viviendas
  - Comercio, servicios
  - Ocio

Aspectos sociales:

- Trabajos y profesiones
  - Limpieza y mantenimiento: Barrenderos, jardineros, trabajadores de mantenimiento…
  - Tráfico: policía
- Comportamientos: normas; cortesía.

Aspectos culturales:

- Presencia de monumentos, esculturas, etc.

Este esquema lo ha hecho un adulto, el maestro, para recordar los distintos aspectos que quiere tener presentes antes de empezar a seleccionar contenidos.

Para seleccionar contenidos más concretos, que pueda llevar al aula, el maestro acude a su conocimiento profesional, organizándolos de acuerdo con guiones como los propuestos en el capítulo 2, o de cualquier otra forma que los acerque a los contenidos del currículo de EI.

Si ya ha decidido los distintos aspectos espaciales, temporales, sociales y culturales que quiere tratar, estará preparado para elegir de entre ellos los que son más apropiados del currículo de EI a la edad e intereses de los niños de su aula.

Ejemplo 7.2.

Siguiendo con el ejemplo de posibles contenidos de "La calle", sobre las primeras ideas expresadas en el esquema anterior (ejemplo 7.1), el maestro ha seleccionado los siguientes contenidos posibles para una UD.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Distintos tipos de calles, en nuestro entorno y fuera de él.
- La calzada y las aceras.
- Calles anchas y estrechas: cuánto se tarda en cruzar la calle.
- Secuencia: cruzar la calle; simultaneidad: coches y peatones.
- Qué hay en las calles: edificios (elegir algunos); mobiliario urbano; señales de tráfico.
- Las calles se estropean y se arreglan. Las personas que lo hacen.
- Limpiar las calles: cómo y quién las limpia.
- Qué hacemos nosotros para ayudar a que estén limpias.
- Lo que hace agradables nuestras calles. Obras de arte, jardinería.
- Cómo cambia la calle: de día y de noche.
- Qué actividades se pueden ver en la calle.
- La calle es de todos: normas para comportarse en la calle.

Los contenidos están adaptados al currículo porque parten de este. El saber profesional de los maestros les permite hacerlo sin precisar lo que aquí se va a hacer a continuación, que es aplicar a estos contenidos los del currículo. Para más claridad, los contenidos derivados del esquema del maestro se recogen en letra redonda y los contenidos del currículo que se les ajustan (véase capítulo 6), en letra *cursiva.*

- Distintos tipos de calles, en nuestro entorno y fuera de él. La calzada y las aceras. Lo que hace agradables nuestras calles. Obras de arte (elegir algunas), jardinería. Qué hay en las calles: edificios (elegir algunos); mobiliario urbano; señales de tráfico. *Los objetos, sus funciones: Observación de fenómenos. Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias. Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Exploración de situaciones, objetos y materias presentes en el medio. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno.*
- Calles anchas y estrechas: cuánto se tarda en cruzar la calle. *Medida del espacio y del tiempo. Estimación intuitiva y medida del tiempo.*
- Secuencia: cruzar la calle; simultaneidad: coches y peatones. *orientación en el espacio y en el tiempo. Realización de desplazamientos orientados.*
- Las calles se estropean y se arreglan. Las personas que lo hacen. Limpiar las calles: cómo y quién las limpia. *Ocupaciones y servicios de la vida de la comunidad: Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.*
- Qué hacemos nosotros para ayudar a que estén limpias. *La colaboración.*
- Qué actividades se pueden ver en la calle. *Ocupaciones, la vida de la comunidad.*
- Cómo cambia la calle. *Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.*
- La calle es de todos: normas para comportarse en la calle. *Normas, reglas, comportamientos. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento. Actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7.1.2. Recursos

Para seleccionar los contenidos debemos también tener presente su posible tratamiento y los recursos que emplearemos. Todos ellos serán objeto de un tratamiento verbal: se hablará de ellos en el aula; pero además tendremos en cuenta si podríamos organizar *una experiencia real* o *una observación indirecta,* y si podrían los niños expresar el resultado del aprendizaje por medio de una imagen, de un mapa conceptual o por otros medios.

Para organizar las presentaciones con imágenes y también la expresión posterior de lo aprendido, el maestro utiliza como base frecuentemente esquemas y diagramas espaciales y temporales, que después se presentan y se trabajan en el aula por medio de *fichas, carteles* o *murales.*

Los contenidos "Distintos tipos de calles, anchas y estrechas: cuánto se tarda en cruzar la calle" parecen especialmente aptos para organizar una *experiencia viva, real o simulada.* La experiencia de la anchura unida al tiempo que se tarda en cruzar una calle se puede simular en el patio del colegio, o bien experimentarla en una salida, aunque esto requiera ciertas condiciones de seguridad que pueden no ser fáciles de conseguir.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

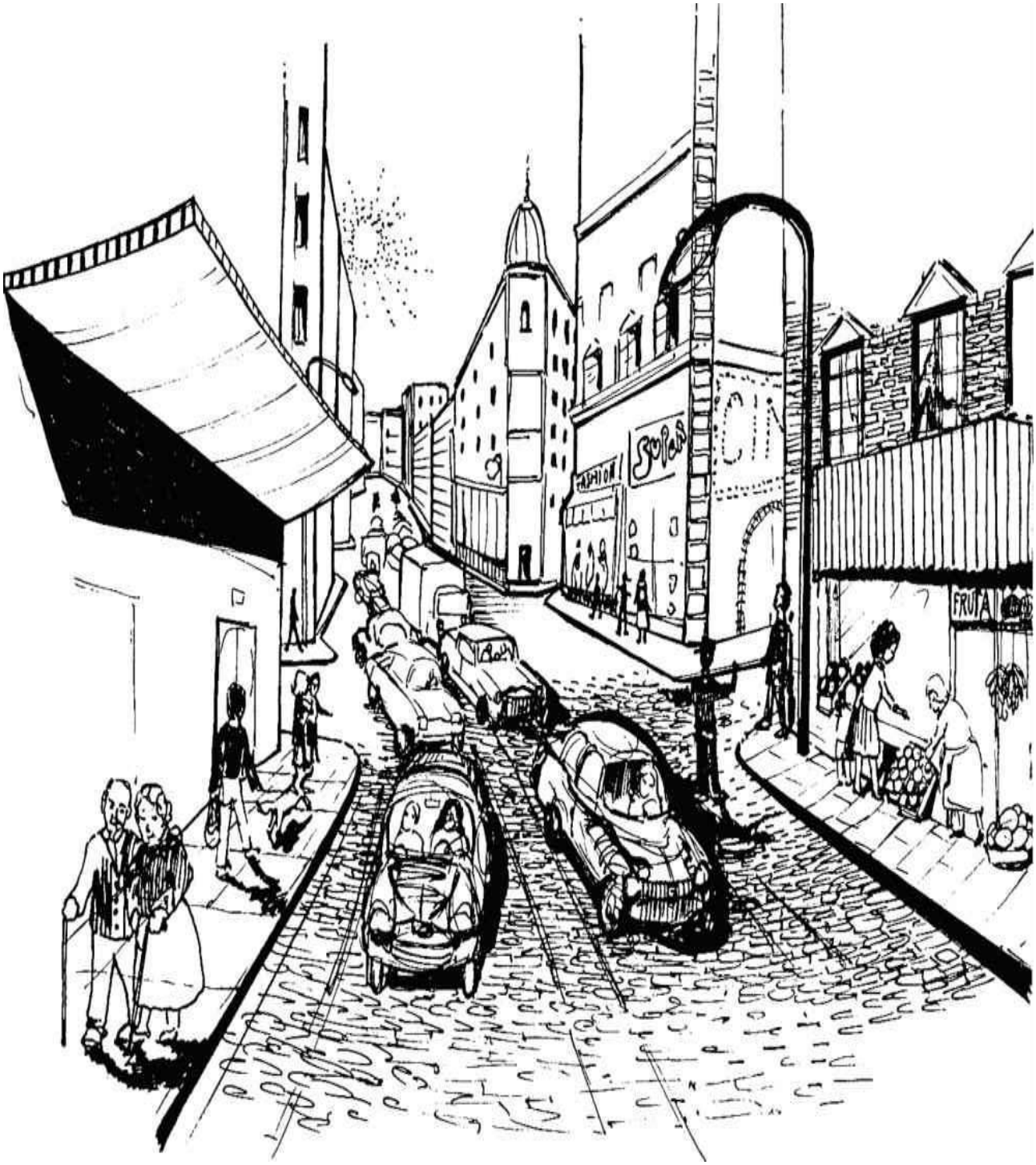

Figura 7.1. La calle de día (*Fuente*: dibujo de Inés Ortega Cubero).

Los contenidos "Qué hay en la calle. Cómo cambia la calle" son especialmente apropiados para presentarlos por medio de una *observación indirecta,* a través de un *cartel* o de una *secuencia de imágenes,* que en cambio no se podrían mostrar en una experiencia real para la que habría que emplear demasiado tiempo.

No va a ser preciso explicar aquí cuáles son los elementos que el maestro ha

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

seleccionado, pues las imágenes que se van a observar son suficientemente claras.

En las figuras 7.1 y 7.2 se representan de forma esquemática los cambios que pueden advertirse en una calle. Al elaborar los carteles o fichas, los maestros pueden elegir cuáles son las figuras que aparecen en ellas y presentar las relaciones existentes como, por ejemplo, acera-peatón, calzada-automóvil. De esta forma las imágenes presentan los contenidos conceptuales elegidos por los maestros.

Los mapas conceptuales son muy apropiados para relacionar conceptos en la unidad didáctica, y por tanto para su organización, estructuración jerárquica y ordenación. Ontoria (1993) señala dos utilidades de los mapas conceptuales para el profesor: como organizador previo de los contenidos, y como diagnóstico previo del grado de organización de los conocimientos de los alumnos.

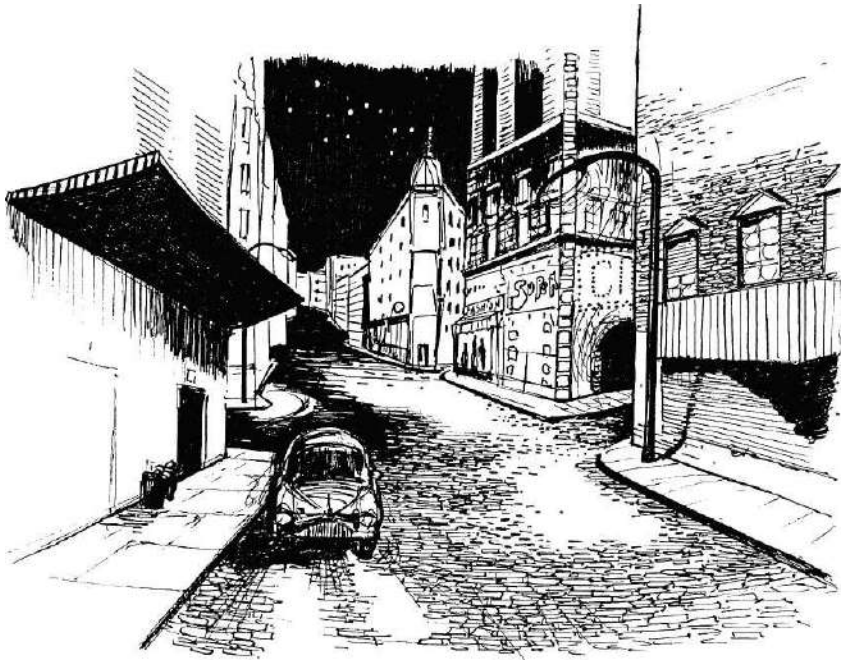

Figura 7.2. La calle de noche (*Fuente:* dibujo de Inés Ortega Cubero).

Si el profesor realiza el mapa conceptual conjugando la lógica de los contenidos con los conocimientos previos y los intereses de los niños, facilita la secuencia de conceptos del tema. Los mapas conceptuales no solo facilitan la comunicación entre profesor y alumno, sino que en EI permiten adaptar los contenidos desde las posibilidades y necesidades de los niños.

Algunos de los contenidos de ejemplos anteriores pueden ser desarrollados por medio de mapas conceptuales, recogiendo en ellos conceptos o palabras enlace que proyectan una significatividad mayor que las imágenes, como en el mapa conceptual representado en la figura 7.3, cuyo contenido es “Limpiar las calles: cómo y quién las limpia”.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

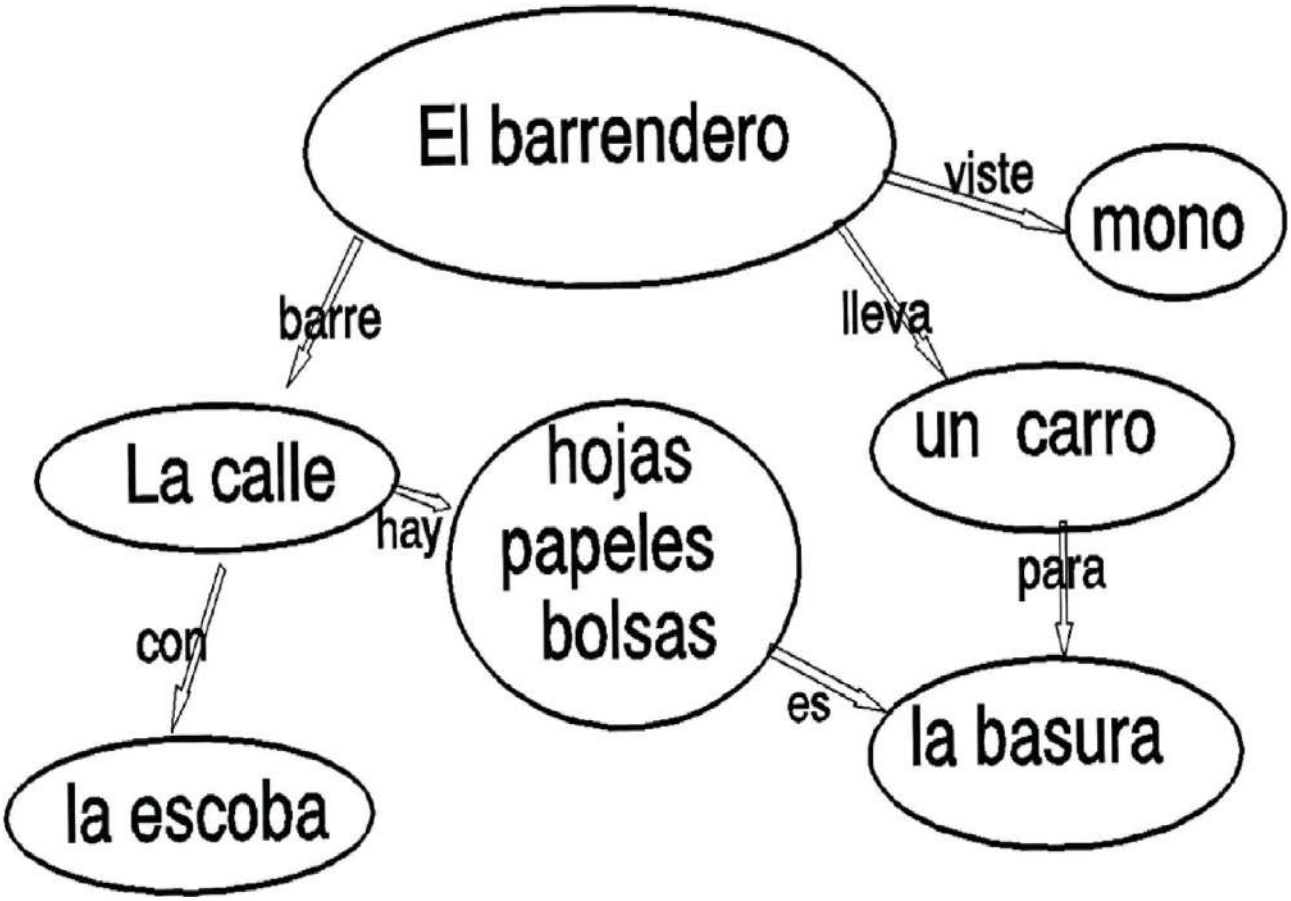

Figura 7.3. Mapa conceptual: el barrendero.

La dificultad de los mapas conceptuales en educación infantil está en la presentación, pues habría que acudir al uso de figuras para representar tanto conceptos como palabras-enlace negociadas con los niños. En la figura 7.3 se presenta un mapa conceptual organizador al cual el maestro pretende aproximarse en el aula.

Los mapas conceptuales permiten preparar secuencias de conceptos relacionados entre sí, al mismo tiempo globalizados, interrelacionados y jerarquizados, con lo que podemos recorrer los caminos que llevan de unos a otros con más facilidad; por eso los mapas conceptuales pueden ser utilizados también para que los maestros seleccionen contenidos; los maestros preparan entonces sus propios mapas conceptuales, pero no para negociarlos con los niños, sino para tener previstas las relaciones que desean resaltar entre los conceptos elegidos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

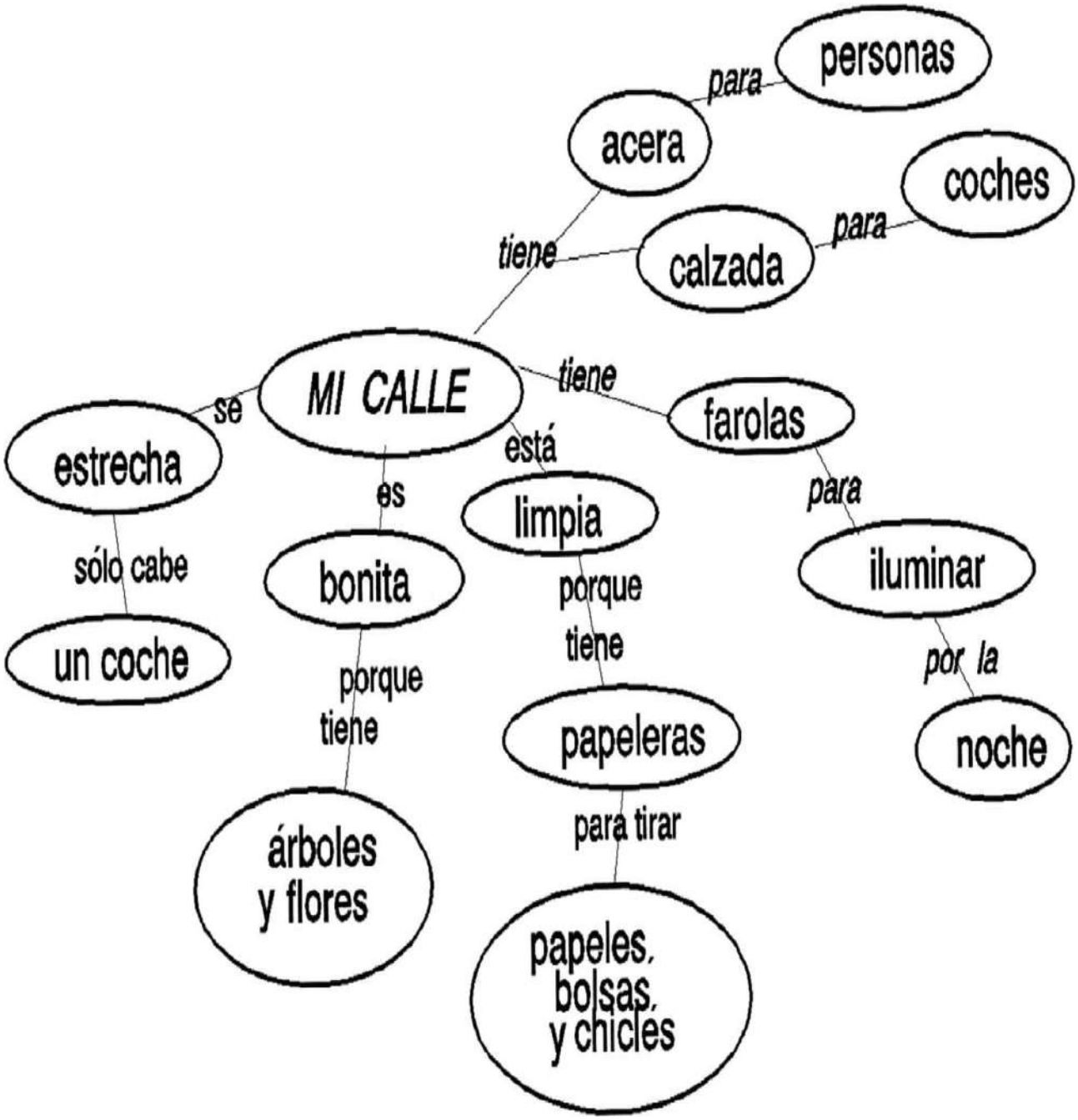

Figura 7.4. Mapa conceptual: mi calle.

En el mapa conceptual de la figura 7.4 el maestro tiene previstas cinco líneas de diálogo que le interesan especialmente: el concepto "estrecha", ligado a que solo cabe un coche circulando por la calle, la apreciación de que "es bonita por tener plantas", de que está limpia y lo que hay que hacer para mantenerla así, el concepto "iluminar", y los de "acera" y "calzada" relacionados, respectivamente, con personas y automóviles.

Este mapa conceptual tiene que apoyarse sobre la observación de una calle, se aplicaría por tanto a una calle conocida por los niños, o a una que aparezca en un cartel o en una fotografía.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La formulación de los objetivos para la UD, si ha sido bien meditada, es un asunto de simple formulación de las intenciones que ya se han alcanzado.

Ejemplo 7.3.

Siguiendo con el ejemplo de la programación sobre la calle, y con los contenidos ya determinados, podemos optar por formular objetivos genéricos, como los del primer modelo, o muy concretos, igual que los contenidos, como los del segundo.

Primer modelo

- Conocer/Observar las ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Identificar algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo y del espacio.

Segundo modelo

- Conocer/Observar las profesiones de las personas que limpian las calles: el barrendero
- Identificar cambios los cambios que se producen en la calles con el paso del tiempo del día a la noche
- Observar y estimar la anchura de las calles por el tiempo que se tarda en cruzarlas.

7.1.3. Actividades

Las actividades educativas son la forma activa de poner en práctica las experiencias de aprendizaje de forma ordenada y siguiendo unas estrategias metodológicas determinadas (Imbernon, 1992) y los conocidos principios de partir de lo conocido, lo próximo y lo concreto.

Para adquirir un nuevo conocimiento es necesario tener una información básica al respecto. Por eso las actividades comienzan siempre poniendo a disposición de todos los niños los conocimientos previos de cada uno de ellos. Para esto se realizan las actividades de diagnóstico inicial.

Las actividades de tratamiento y reestructuración de la información provocan la aparición de nuevos esquemas organizadores del conocimiento.

Para programar las actividades se pueden también elaborar mapas mixtos de conceptos y actividades.

Las actividades educativas, independientemente de los contenidos que traten o los objetivos que persigan, son producto de los *contextos sociales* específicos en los que se desarrollan. De ahí que, aunque para conseguir un objetivo haya muchas posibles actividades, el criterio de adecuación al contexto sea, desde la óptica de las CCSS uno de los más apropiados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Como complemento, y en aplicación del principio de actividad, las actividades han de posibilitar la participación efectiva del niño, y puesto que los procedimientos y actitudes son más versátiles que los propios contenidos conceptuales, en muchas ocasiones son los procedimientos y las actitudes los que proporcionan el contenido social, cultural, espacial o temporal a las actividades y a la programación.

7.2. La programación en las situaciones educativas

Se conoce como situación educativa (SE) el escenario donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se suele hablar de tres tipos: formal, no formal e informal. Este concepto extenso de SE puede concretarse realizando un análisis de unidades mínimas de enseñanza-aprendizaje, e interpretando que la SE puede ser tomada como una unidad de análisis en la práctica educativa; este análisis permitiría individualizar situaciones que responden a regularidades dispuestas por el maestro, ante unos alumnos concretos y también con su contenido concreto. A estas regularidades se dedican unos momentos determinados durante unos tiempos también determinados.

La SE resulta ser pues una estructura de sucesos interactivos en los que intervienen el maestro, el currículo y el alumno, constituida por una secuencia ordenada de acciones adecuadas a un contexto espaciotemporal concreto, y organizada en torno a una meta. Cada una de las partes de la secuencia se concreta generalmente en una actividad en la que se implican maestro, currículo y niño. En la SE las acciones están organizadas en el tiempo de modo que algunas de ellas siguen activas entre una y otra para garantizar su eficacia (por ejemplo, en las acciones encaminadas a la formación de hábitos).

Las SE están sometidas a un diseño, a una planificación, con todos sus indicadores: contenidos, objetivos, actividades y sistema de control, así como estrategias y recursos; también se prevé cómo son las relaciones personales y funcionales, se cuenta con el nivel madurativo del niño y con sus conocimientos previos. Su evaluación es continua, formativa y retroalimenta la toma de decisiones en el proceso (Rivas, 1997).

Para analizar las situaciones educativas con contenidos y objetivos de CCSS se ha optado por describirlas en aquello que concierne a los contenidos que ya se han analizado y que se pueden considerar propios de las CCSS, pues se considera el modo más expresivo de poner de manifiesto su contribución al desarrollo de la socialización del niño en edad infantil.

Más problema presenta su agrupación, pero también en este caso se ha optado por un criterio relacionado con el objeto de este libro, y en consecuencia un *primer conjunto reúne las situaciones que desarrollan aspectos espaciales, temporales y sociales:* situaciones educativas destinadas a conseguir objetivos sobre los comportamientos sociales, sobre la observación del entorno y sobre la percepción temporal.

La *segunda agrupación se hace atendiendo a características organizativas del aula o el centro infantil:* rincones y talleres.

Finalmente, *en tercer lugar se describe un último grupo de actividades en*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

colaboración con las familias.

7.2.1. Situaciones sobre aspectos espaciales, temporales y sociales

Estas situaciones tienen en común objetivos y contenidos de CCSS y que una gran parte de esos objetivos o no pueden ser incardinados dentro de unidades de trabajo, o son objetivos a largo plazo, que se mantienen durante todo el curso escolar o una parte muy importante. Por esta razón en muchos casos se programan como ejes (ver el siguiente apartado) y se organizan en forma de secuencias de acciones que se repiten a diario, constituyendo así las situaciones una dimensión horizontal y los ejes una dimensión vertical.

A) Situaciones educativas destinadas a conseguir objetivos sobre los comportamientos sociales

Estas situaciones se dirigen a conseguir los siguientes objetivos generales del área de Conocimiento del entorno:

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, …generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

Y del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio".

Los contenidos de CCSS podrían ser:

- Conceptos del Conocimiento del entorno:
  - Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Conceptos de otras áreas:
  - Comprensión… de reglas para jugar…
  - Normas que regulan la vida cotidiana.
  - …normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desplazamientos, el descanso y la higiene.
  - … las normas que rigen el intercambio lingüístico: respeto del turno de palabra, escuchar con atención y respeto.

- Procedimientos y actitudes: todos los del bloque "Cultura y vida en sociedad".

  - Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
  - Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento
  - Disposición para compartir.
  - Disposición para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.
  - Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno.
  - Participar en actividades sociales y culturales.
  - Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
  - Disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.
  - Valoración de las relaciones afectivas que se establecen en los primeros grupos sociales de pertenencia.
  - …disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo.
  - …interés por participar en actividades sociales y culturales.
  - Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

- Núcleos de procedimientos y actitudes de todas las áreas, que resumen los que están en el currículo, y pueden orientar el enunciado de contenidos para estas situaciones educativas:

  - Toma progresiva de conciencia, estimación intuitiva.
  - Realización. Disposición para actuar. Participación. Incorporación progresiva de comportamientos. Colaboración. Habilidades para la interacción y colaboración
  - Planificación secuenciada de la acción "Utilización adecuada". Petición y aceptación de ayuda
  - Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
  - Actitudes de respeto y cuidado.
  - Interés, gusto y curiosidad.
  - Disfrute. Aceptación.
  - Valoración o disposición positiva o favorable.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Algunas de estas situaciones educativas, de las cuales hay abundantes ejemplos en experiencias publicadas, son:

- *Entrada:* en sus diversas modalidades el momento de la entrada está preparado para ejercitar comportamientos sociales, de los cuales el más patente es el hábito del saludo y en general el aprendizaje de normas de cortesía. Pueden rodear al acto del saludo diversas acciones que propician aprendizajes sociales: colaboración para quitarse las prendas de abrigo y colocarlas en su lugar, hábitos de orden colectivo en la entrada y tránsito por los pasillos o el aula hasta colocarse en su sitio, etc.
- *Asamblea:* se trata de un tiempo de duración variable en la cual se integran otras situaciones como el control de asistencia, calendario, tiempo meteorológico, etc. La asamblea, por su organización, suele estar preparada para dar a conocer normas, revisarlas y hacerlas cumplir, fomentando los comportamientos democráticos; respetar el turno de palabra, intervenir o contestar con corrección, respetar los espacios asignados a cada uno, son algunos de los comportamientos que los maestros pretenden implantar, desarrollar y afianzar.

  La asamblea es utilizada por muchos maestros para introducir el trabajo de la jornada o de la unidad didáctica, y en consecuencia los objetivos y contenidos correspondientes deben estar previstos en ella. No obstante, la estructura de la asamblea propicia la aparición de aspectos no programados, que sin embargo pueden estar razonablemente previstos según se ha visto anteriormente.

  En algunas escuelas infantiles hay un momento diario dedicado al *Cuento,* en el que, reunidos los niños en la alfombra, la maestra relata un cuento cuyo contenido responde a unos objetivos previstos, que a veces se relacionan también con la unidad didáctica que se está desarrollando. Tras la narración se habla sobre el cuento, y de nuevo se han de guardar los turnos de palabra e intervenir correctamente. Los cuentos tienen otra virtualidad importante, pues las narraciones suelen tener una secuencia temporal adaptada a los niños para que puedan reconstruirla, y progresar así en su percepción del tiempo.
- *Control de asistencia:* dentro o fuera de la asamblea, los niños identifican a los presentes y a los ausentes y se interesan por sus compañeros.

Otras situaciones que propician aprendizajes semejantes son los momentos del *aseo,* de la *recogida del material* o de la *salida,* así como el *recreo,* momento en el cual los maestros encuentran numerosas ocasiones para trabajar la resolución de conflictos de acuerdo con unas normas establecidas en el aula.

Las situaciones anteriores suelen ajustarse a unas rutinas cotidianas, y a ellas se puede añadir otra que puede tener carácter ocasional o fijo: *la revisión de las normas del aula.*

El establecimiento y revisión periódica u ocasional de ciertas normas tiene un interés especial desde la óptica de las Ciencias Sociales, puesto que se puede impulsar la implantación de normas y comportamientos de diversa índole, adaptadas a las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

necesidades del aula:

- Normas de orden material, y comportamientos asociados: esperar, compartir, ayudar, etc., en acciones como recoger el material, compartirlo u ordenarlo,
- Normas de orden espacial, en los movimientos dentro del aula o del colegio con actitud de respeto, ayuda y atención a los demás: entrar y salir del aula en fila de uno, sin estorbar, respetar los sitios asignados en los rincones, etc.
- Normas de orden temporal, relativas a la puntualidad al emprender y acabar las tareas y actividades: dejar los rincones en el momento que corresponde, no demorarse en las entradas, etc.

B) Situaciones educativas destinadas a conseguir objetivos sobre la Observación del entorno

Los objetivos generales de este grupo de situaciones, aunque no los únicos posibles, son:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Los contenidos son potencialmente todos los del Conocimiento del entorno, y por tanto se pueden perseguir objetivos muy diversos, además de los mencionados.

Algunas de estas situaciones educativas son:

- *El tiempo que hace*

Se trata de una actividad que se lleva a cabo bien durante la asamblea o al comenzar la jornada, y en ella los niños observan el estado del tiempo meteorológico y reflejan su observación en un cuadro diario o en un calendario semanal o mensual.

Se asocia por tanto al uso del calendario, con lo cual se trabajan las formas sociales del tiempo: los días de la semana, los meses y las estaciones del año, los tipos de días (laborables, festivos) y en ocasiones hasta la duración de la luz diurna.

En este registro (figura 7.5) se anotan diariamente la fecha y la observación del tiempo, pero hay numerosas variantes similares, en las que se pone incluso la estación del año.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

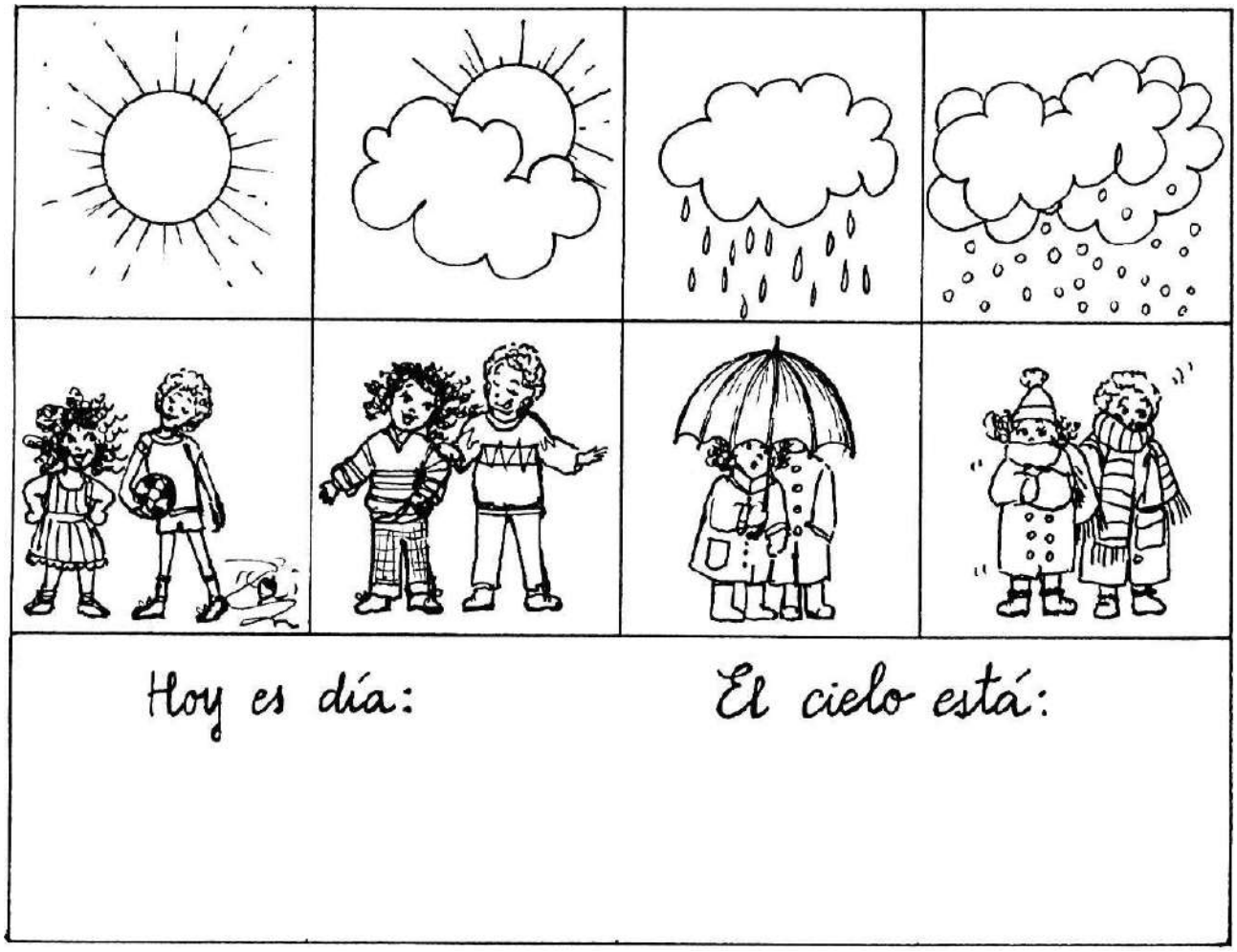

Figura 7.5. Registro diario de fecha y del tiempo meteorológico *(Fuente:* dibujo de Inés Ortega Cubero).

- *El objeto del día*

Es una actividad que consiste en observar y examinar un objeto que el maestro trae al aula, o bien lo traen los niños. El maestro tiene preparado un método de observación para examinarlo con todos los sentidos posibles y desde múltiples puntos de vista, así como para explorar sus posibilidades de uso, reales o inventa das. Los objetos con más potencialidad son naturalmente los que tienen un uso preferentemente colectivo, pero esto no es imprescindible.

Se puede ver a continuación un ejemplo, no planeado en cuanto a sus circunstancias, pero planificado en cuanto al método de trabajo con el cual la maestra abordó la situación. La observación procede de un diario de prácticas.

Ejemplo 7.4.

Al entrar en clase se ha producido un conflicto entre dos niños, porque uno de ellos ha

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pellizcado a otro con una pinza de las que se usan para colgar a secar la ropa. Por esta razón, la pinza fue elegida objeto del día y fue sometida por un grupo de niños de tres años a un minucioso examen en el cual, aparte de su exploración física y su utilidad, los niños hablaron sobre quién tiende la ropa en casa, concluyendo que cualquiera puede hacerlo, sin distinción de sexos, pero como las cuerdas de tender suelen estar altas, esto lo hacen las personas mayores; también se habló de dónde se compran las pinzas. Naturalmente, también se dieron cuenta de que las pinzas pueden hacer daño y que hay que tener cuidado con ellas.

Los objetos que se ofrecen al examen de los niños pueden ser de uso estrictamente personal, como unas tijeras, de uso eminentemente social, como un teléfono, o participar de ambos, como un tenedor. En todos los casos es importante tener una guía para que el maestro anime la exploración de los objetos, que en los "sociales" incluiría su función, y en todos: cuándo y dónde se usa, o se guarda, quiénes lo usan, dónde se compra o se vende y quién lo hace, quién lo fabrica y dónde, qué se puede hacer con él, o qué no se puede o debe hacer, y finalmente qué importancia o qué valor tiene para nosotros.

Cuidar de animales y plantas es una actividad diaria que se realiza en numerosas aulas de educación infantil, donde tienen plantas o animales que precisan cuidados, y los maestros organizan a los niños de forma que, por turnos, asumen la responsabilidad de llevar a cabo estas tareas. Además de progresar en los aspectos actitudinales, esta actividad permite trabajar aspectos temporales pues la tarea se suele registrar en un gráfico, y al tener una intencionalidad decorativa pretende también despertar el sentido de disfrute estético de los niños.

C) Situaciones educativas destinadas a progresar en la percepción temporal

La mayoría de ellas ya se han examinado en los grupos anteriores: el control de asistencia, el calendario, el tiempo que hace, y en ocasiones el objeto del día. Hay una que no se ha mencionado aún y cuyo carácter temporal la hace merecedora de un comentario especial.

El *protagonista de la semana* es una actividad que en muchas aulas se vive cada día. Su desarrollo consiste en que semanalmente se elige o designa a un niño, el protagonista, al que se le encomiendan determinadas responsabilidades como cuidar de los aspectos de orden en el aula o encabezar las entradas y salidas, pero sobre todo es interesante porque de él conocerán su historia personal. A lo largo de la semana el protagonista trae de su casa objetos, fotografías, vestidos, juguetes, etc., que ilustran sus primeros años de vida, su ambiente familiar, sus experiencias, sus preferencias, y con todo esto se elabora un gran mural que va explicando el niño, o en ocasiones una persona de su familia.

Es una actividad muy rica y fructífera, y para las CCSS aporta ante todo esas referencias temporales que pueden ser ordenadas y remiten a un marco temporal muy extenso para la edad de los niños. A veces se hace referencia a unidades de medida del tiempo, como meses o años, y aunque los niños no sean aún capaces de concebir tales duraciones, los maestros suelen utilizar las cifras que ya conocen, o los calendarios, para

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ordenar los sucesos.

Sobre este mismo modelo hay numerosas propuestas similares como las cajas de vida, cajas genealógicas, cajas de la memoria, etc., que se realizan en muchas aulas de EI.

Ejemplo 7.5.

Cuenca López, J. M. y Estepa Giménez, J. (2005): "La caja genealógica: Fuentes y tiempo histórico en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial". (LR)

> La experiencia que aquí presentamos pretende fomentar entre los futuros maestros el trabajo de contenidos históricos a través del uso de fuentes primarias, en una etapa educativa en la que normalmente se han obviado por diversas razones. El desarrollo de esta propuesta consiste en una simulación en la que maestros en formación inicial… analizan una actividad para abordar el tiempo histórico y el patrimonio en esta etapa educativa.

Aunque se recomienda la lectura del artículo, por su interés para este capítulo, se incluyen a continuación, para ilustrar mejor el ejemplo, los contenidos que se seleccionaron para la actividad.

- Historia familiar y conocimiento de los miembros del grupo familiar (relaciones de parentesco).
- Aspectos de la vida cotidiana en el pasado y en el presente.
- Manifestaciones culturales del presente y del pasado.
- Cambio/permanencia/evolución.
- Exploración y reconocimiento de las cualidades de objetos.
- Características de los materiales que componen los objetos.
- Variabilidad de los objetos con el paso del tiempo.
- Percepción y representación de las formas del tiempo.
- Descripción y reconocimiento del uso de los objetos.
- Ordenamiento de hechos y acontecimientos históricos familiares.
- Clasificación de objetos y fuentes de información.
- Afecto y colaboración hacia los miembros de su grupo familiar.
- Conservación y respeto hacia el patrimonio.

7.2.2. Situaciones educativas organizadas en rincones y talleres

En muchas escuelas infantiles el aula está organizada en rincones, espacios polivalentes a los que acuden los niños sin un tiempo determinado, aunque siguiendo determinadas reglas. Esta organización es considerada en ocasiones una opción metodológica, pero es también una forma de programar ciertos contenidos y objetivos.

Asimismo, parte de la literatura especializada remite al capítulo de talleres para analizar los rincones como modo análogo de organización, lo que crea una cierta confusión; se les suele denominar en este caso "talleres permanentes" para distinguirlos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de aquellos que solo se disponen alguna vez por semana (Vigy, 1980).

A) Situaciones educativas organizadas en rincones

La organización por *rincones* está relacionada con los métodos globalizados cuyo objeto de conocimiento se refiere al ámbito de experiencia del niño, y que facilita la articulación de los conocimientos en secuencias de aprendizaje contextualizadas adecuadamente.

La organización cooperativa de actividades de aprendizaje facilita el desarrollo socioafectivo (simpatía, cortesía, ayuda). Los conflictos sociocognitivos que se producen como resultado de la confrontación de puntos de vista estimulan los procesos cognitivos, fuerzan la búsqueda de nuevas informaciones y la reconsideración de lo que ya se sabe; la ayuda y el soporte mutuos en una situación interactiva fuerzan la reestructuración intelectual (Trueba, 1989).

Una enumeración no completa de rincones, pues la imaginación de los maestros al organizarlos es enorme, podría incluir los siguientes: rincón de la alfombra, destinado a las asambleas, cuentos o descanso; rincón de juego simbólico, que a veces se desdobla en otros como la cocina, la tienda, la peluquería, etc.; rincón de juegos traídos de casa, de construcciones, de plástica, de títeres, de disfraces, de secretos, de experiencias con objetos diversos como lupas, imanes, conchas, etc.; de naturaleza viva con plantas y animales, de materiales discontinuos como cajas de arena o semillas, y del ordenador.

La programación de objetivos y contenidos y los aprendizajes de CCSS se relacionan en todos ellos con aspectos actitudinales y procedimentales, especialmente en todo lo que tiene que ver con normas y comportamientos.

Los objetivos generales que mejor expresan lo que se puede conseguir son:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

Y en el área de AP:

5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Hay además ciertos rincones, los de juego simbólico especialmente, que pueden ser organizados para alcanzar también objetivos relativos a conceptos y procedimientos. El

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

rincón de la cocina, tan frecuente en las aulas, es un espacio en el que los niños van incorporando continuamente conceptos y acciones que aprenden en casa y los van intercambiando con sus compañeros; el rincón de la tienda permite a los maestros programar los contenidos relativos a comprar y vender, fuera de las unidades didácticas.

Ejemplo 7.6.

Se recuerda que en el capítulo 5 está el 3ejemplo 5.3. "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil", que relata una experiencia sobre la enseñanza de la historia en educación infantil, que ha sido llevada a cabo por un grupo de maestras en dos colegios de un municipio de Murcia. (Pérez Egea *et al.,* 2008).

En esta experiencia se trabaja en un rincón destinado a su desarrollo. Es otra forma distinta de trabajar contenidos de CCSS en rincones.

Los contenidos que seleccionan las maestras son del currículo de EI:

- "Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida".
- "Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno".
- "Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo".

Sin embargo, en este caso el enunciado detallado de los contenidos es reemplazado por el recurso que utilizan y cómo lo organizan, al igual que se hacía en el recurso comentado en el ejemplo 7.1 con los carteles sobre la calle de día y de noche, que incluían todos los contenidos que se habían planeado.

> El palacio no parece tan fácil… pero ponemos en marcha mucha imaginación y los pocos recursos de que disponemos. El denominado por los niños "rincón de los tiempos" es una esquina de un aula, escasa para 24 alumnos y alumnas de educación infantil. Esta esquina tiene dos ventanas que comenzamos a decorar al gusto de la época después de ver alguna escena de películas que recrean el Renacimiento. Hacemos unas columnas talladas con papel continuo y ponemos en los huecos papel celofán amarillo, lo que va creando un ambiente distinto debido al color de la luz.
>
> (…)
>
> Ahora debemos decorar. Un gran espejo, flores de plástico sujetas igualmente con alfileres, y muy importante, el arte. En principio nos acompañarán tres cuadros: *La Gioconda* de Leonardo da Vinci y los retratos de un cardenal, de Rafael de Sanzio, y de Isabel la Católica. Poco a poco iremos aumentando las obras de arte al ir descubriendo el gusto del momento y el deseo de adornar, jugando, nuestro palacio como el mejor, como sucedió en la realidad. El dominio del espacio se va haciendo patente en la necesidad de ir colocando los distintos elementos decorativos: los adornos, las pinturas, los retratos, el arte. Al lado de la puerta, una ventana; fuera del palacio, un mercado; encima del mueble, un cuadro de Isabel la Católica que financió los viajes por el océano… Esos viajes demostraron una teoría poco conocida en la época, la que defendía que la Tierra era redonda. Conocer las biografías de personajes históricos nos empieza a interesar… ¿Quién fue Cristóbal Colón?, ¿qué pasó en el viaje?
>
> Aparece un mapamundi, un globo terráqueo, buscamos los mares, medimos distancias, comparamos tamaños, nos imaginamos descubridores y corsarios, y a todo lo que vamos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aprendiendo le ponemos nombre. Nuestro vocabulario y nuestra necesidad de comunicar se disparan… Como nuestros antepasados, vamos saliendo de la oscuridad y del miedo y nos lanzamos a la aventura de descubrir. Pero también surgen temas de índole social como la esclavitud, la piratería, el reparto de las riquezas…

No pueden faltar los alimentos necesarios para vivir, sobre todo las ricas frutas y verduras de la huerta que en la navegación eran tan escasas (una manera más de tratar la alimentación sana) y los posibles juguetes de la época junto con nuestros bebés, en canastos de mimbre y en cunas de madera. ¿Dispondrían de ellos los hijos de los habitantes del palacio? Imaginamos que sí.

Se adquieren algunas ropas que sirven a los niños para introducirse totalmente en su papel de corsarios, conquistadores, damas, princesas…, para jugar, jugar y jugar.

B) Situaciones educativas organizadas en talleres

Los *talleres* son actividades programadas que normalmente se llevan a cabo un día o dos a la semana, tienen una duración determinada adecuada a los objetivos previstos, y cambian periódicamente para los niños.

Consisten, organizativamente hablando, en abrir los espacios y ciertas actividades a los niños de diversas aulas. Suelen hacerse con la colaboración de padres y otros adultos que colaboran en su desarrollo supervisados por el equipo de maestros organizadores.

Entre las ventajas que supone la organización en talleres, desde la perspectiva de las CCSS, se cuenta el ser un modelo basado en la socialización y el aprendizaje con otros niños y adultos, que puede facilitar el conocimiento y la comunicación entre grupos de niños de diferentes aulas. Es un modelo de trabajo que fomenta la autonomía infantil y el desarrollo de hábitos personales que repercuten en beneficio de la comunidad: responsabilidad, orden, limpieza; por otra parte es un modelo que desarrolla de un modo natural el conocimiento espaciotemporal, especialmente en el caso de aquellos centros en los que los talleres ocupan no solo las aulas, sino múltiples espacios. Algunos de los talleres más frecuentes son los de papel recortado, plegado o reciclado, los de costura o tejido, los de pintura, dibujo o modelado, de inventos, de juegos de mesa o tradicionales, de títeres y dramatización y de cocina.

La organización de los talleres se integra en las actividades curriculares, y de nuevo sirve a objetivos de carácter eminentemente social, actitudinales y procedimentales. Los objetivos generales que se pueden asociar a ellos son, en primer lugar, todos los del entorno natural y social relativos a las CCSS, además de dos de las otras áreas: Autonomía personal (AP) y Lenguajes (L).

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

AP. 5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

L. 5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura.

A diferencia de los rincones, los talleres no pretenden favorecer la autonomía infantil, pero igual que en aquellos, algunos talleres sirven a contenidos conceptuales. Ya que antes hemos mencionado entre otros el rincón de la cocina sigamos con él. En el taller de cocina los niños suelen preparar algunas recetas adaptadas a sus posibilidades y a las del centro y el aula; en él, además de conocer y manipular ciertos alimentos, el niño aprende la importancia del orden en la secuencia de la preparación de las recetas, y puede percibir la simultaneidad de actividades distintas y concurrentes cuando cada grupo de niños realiza una tarea distinta, todas encaminadas al mismo fin. Casi todos los talleres de cocina culminan cuando los niños consumen lo que han cocinado, momento en el que aprenden o ponen en común sus conocimientos sobre las normas higiénicas y de cortesía en la mesa, así como las relativas a la recogida selectiva de basuras con sus implicaciones medioambientales. En otros talleres de cocina se incorpora la experiencia intercultural, con recetas procedentes de distintos países. Naturalmente no hay en estas actividades ningún tipo de distinción o separación por sexos, y participan por igual niños y niñas en la cocina como en la costura o en el modelado.

7.2.3. Situaciones educativas organizadas como actividades en colaboración con las familias

Los talleres son un buen ejemplo de actividad en la que pueden participar los familiares de los niños, pero no las únicas. Llegado a este punto se desborda el ámbito de las situaciones educativas programadas por los maestros dentro del aula, pero no se debe olvidar que muchos de los aprendizajes más significativos tienen lugar en la casa, con la familia, por lo que no es extraño que muchos maestros coincidan en querer incorporar a las familias a la consecución de los objetivos del proyecto educativo de la escuela infantil.

La colaboración con las familias es el objetivo de las reuniones que habitualmente se realizan al comenzar el curso escolar. En ellas, los maestros solicitan su colaboración en diversas actividades como los talleres, salidas, etc., y sobre todo se les pide que cooperen en la valoración positiva del trabajo de los niños, así como en la adopción de conductas que impidan la agresividad, que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos y el mantenimiento de la disciplina, conductas todas ligadas claramente a objetivos de carácter social.

La valoración positiva del trabajo de los niños se logra dando a conocer a los padres lo que sus hijos aún no saben y van a ir aprendiendo durante el curso, expresándolo con

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los objetivos previstos en su diseño curricular, lo que incluye naturalmente el dar a conocer cómo los niños van a aprender a aceptar reglas y normas y a confiar en ellas como medio para defender sus derechos y respetar los de los demás con el respaldo de sus maestros, tratando de evitar las demasiado comunes llamadas a la autodefensa por parte de los padres.

Las actividades de aprendizaje en relación con las familias son un grupo emergente si se consideran las diversas iniciativas que existen ya y que siguen apareciendo en torno a la EI. Una de las más antiguas en el preescolar en casa que nació para atender las necesidades del medio rural en Galicia en 1977. Así se definía por entonces el Programa:

> Somos Preescolar na Casa, un programa de formación de padres en educación infantil; o también un programa de educación infantil familiar. Esta doble definición hace que tengamos que referirnos a dos acepciones complementarias:
>
> - PnaC como servicio: es un programa educativo que se organiza para contribuir a la formación de los padres, con el objetivo de ayudar a desarrollar plenamente las capacidades de sus hijos e hijas a través de la reflexión sobre la vida diaria.
> - PnaC como acción de padres: se refiere a la acción educativa realizada por las familias con niñ@s entre 0 y 4 años del medio rural gallego, en su propia casa, por medio de las experiencias, de las actividades diarias y del aprovechamiento del entorno de un modo consciente y reflexivo.

En el año 2001 se constituyó una fundación, pero desgraciadamente la falta de apoyo económico acabó hace dos años con esta experiencia, que durante más de treinta años ha convivido con la educación formal.

En el último artículo aparecido en *Cuadernos de Pedagogía,* a punto de desaparecer, reivindica su labor, y sus razones confirman el carácter de esta iniciativa como uno de los más importantes para las Ciencias Sociales en la educación infantil:

> *Carácter comunitario y expansivo.*
> Todas las actividades tienen como objetivo influir en la comunidad, partir de ella y avanzar en su desarrollo. Partiendo de la consideración de que toda la sociedad educa, se contribuye a la difusión de una cultura de educación infantil familiar empleando como instrumento los medios de comunicación –televisión (www.crtvg.es), radio, publicaciones propias–, participando en foros autonómicos, estatales e internacionales, así como colaborando con otras entidades para desarrollar proyectos similares en otros contextos.

En Andalucía está implantada una modalidad semejante para atender a los niños que viven aislados en los cortijos o aldeas por profesores itinerantes; en Asturias existió un preescolar itinerante, pero actualmente no se encuentran referencias más explícitas al programa.

Un segundo campo de actividades en colaboración con las familias son las de carácter extraescolar, programadas por los maestros y realizadas conjuntamente por padres y maestros, en ocasiones por otros familiares como los abuelos, o monitores especializados. Se trata de actividades que tienen por objeto dotar de un contenido educativo a ciertas horas que prolongan la estancia de los niños en los centros por diversas razones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Finalmente, es preciso recordar aquí una iniciativa muy interesante, la de M.ª del Carmen Ibáñez Sandín, maestra e inspectora de educación con una dilatada experiencia, y autora de numerosos libros, que diseñó, desarrolló y difundió en varios centros escolares los "Cupones de la Escuela y del Hogar" (Ibáñez, 1992). Se trataba de un programa en el cual los padres y los maestros colaboraban para que la labor educativa de la escuela infantil se prolongase en la casa en formación de hábitos, desarrollo de comportamientos e incluso consolidación de ciertos conceptos relacionados con la propia casa y la vida familiar. Esta iniciativa ha sido acogida y adaptada posteriormente en numerosos centros e incluso sostenido en algunas comunidades autónomas, aunque desgraciadamente parecen haberse olvidado las referencias a su autora.

7.3. Los ejes transversales

La transversalidad es una opción de formación integral que trata de abordar tanto la formación intelectual como la moral dentro de un contexto social determinado. Esta orientación no se materializa en un área curricular, sino en los contenidos actitudinales de todas las áreas curriculares a través de ejes. Sus contenidos son, en efecto, predominantemente valorativos, actitudinales. Este es un aspecto de la educación muy reciente pues se introduce a partir de la LOGSE.

Al comienzo su implantación aparecía como un agregado de contenidos a las materias tradicionales, pero con el tiempo se ha materializado en un conjunto de metas educativas respaldadas por un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que deben ser materia educativa y que, existiendo ya con anterioridad en la estructura educativa no hallaban lugar explícito para ser manifestadas (Gavidia, 2000). Con todo, no se pueden ignorar las dificultades para el desarrollo de la transversalidad. Gavidia señalaba, entre otros, la escasa tradición de trabajo en equipo y de formación del profesorado en estas materias, la escasez de materiales orientadores, la inercia de la escuela para cambiar formas de comportamiento y escalas de valores, y por fin la necesidad de concretar los contenidos de las materias transversales y de incorporarlas al currículo escolar.

La propuesta sobre el tratamiento de los temas transversales de Gómez Lucini (1993) es la que más aporta al ámbito de la EI, al concretar su contenido ético en un proyecto de humanización escolar, construido sobre una nueva escala de valores compartidos, con un propósito claramente transformador para la sociedad del futuro.

El concepto de *transversalidad* comporta una gran complejidad a la hora de organizar y concretar sus contenidos. De entre las posibilidades existentes: o empezar con el Proyecto Educativo o hacerlo después; el comenzar con el PE proporciona la ventaja de programar de forma contextualizada; asimismo el contemplar desde el comienzo el tratamiento de la transversalidad contribuye a fijar las señas de identidad del centro escolar al aclarar y comunicar las finalidades educativas y obliga a todos los maestros del centro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La programación en esa primera fase del proceso de toma de decisiones no impide incluir temporalmente estos u otros temas cuando se presente una oportunidad; por ejemplo, un aumento de la inseguridad vial en la zona del colegio puede estimular a la implantación temporal de un eje orientado a la toma de conciencia del problema y a adoptar comportamientos adecuados a su resolución o a paliar sus efectos. Este caso no se opone a la solución adoptada en el que se expone al comienzo, en el que se dedicaba parte de una UD a la seguridad vial, aunque a diferencia de este, en aquel la solución no respondía a un problema temporal sino permanente y con pocas variaciones, y se actuó entonces de acuerdo a las necesidades del contexto.

Por lo que se refiere a organizar y concretar los contenidos en las aulas, la decisión fundamental se centra en hacerlo de forma globalizada o interdisciplinar y llevarlo a cabo en UD, o en situaciones educativas englobadas en ejes. En EI predomina la globalización, y los contenidos no se organizan a partir de disciplinas (Fernández Cruz, 2000). Queda por decidir si es preferible el tratamiento en unidades didácticas, de las que ya se ha tratado o a través de *ejes* pero esa es una decisión que corresponde tomar al maestro en cada caso concreto.

La programación por ejes se lleva a cabo para atender a ciertas intenciones, conseguir o progresar en objetivos generales, desplegar potencialidades, los maestros acuden en ocasiones a la programación de *ejes conceptuales, procedimentales* (habilidades, técnicas, destrezas) o *actitudinales* (valores…). Este es el tratamiento que se suele dar frecuentemente a los temas transversales, y se va a ilustrar ahora a través de un eje de observación, para mostrar algunas de las posibilidades que aporta este modo de organización a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la EI.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A) Eje procedimental de observación

Dónde aparece la observación en el área del Conocimiento del entorno natural y social:

> – Objetivo 1. *Observar* y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
>
> Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza
> – *Observación* de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
> – *Observación* de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche…). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
>
> Bloque 3. Cultura y vida en sociedad
> – *Observación* de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
> – *Observación* y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

Además, la observación se recoge de forma indirecta en otras áreas, pues indudablemente la percepción y la exploración exigen una observación previa,

intencionada y dirigida.

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen
- El cuerpo humano. *Exploración* del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias. El esquema corporal.
- *Percepción* de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.

Área 2. Conocimiento del entorno

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida
- Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su *exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.*
- *Percepción* de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- *Exploración* e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.

Programar este eje de observación supone potenciarla en el aula, para que el conjunto de los niños, durante un periodo de tiempo previsto, sean alentados a observar y explorar todo lo que les rodea; el interés puesto en la observación lo es con independencia de los objetos a observar, ya que éstos van a quedar supeditados al interés de los niños, a una ocasión favorable o a cualquier otra circunstancia.

También se puede centrar la observación en los temas previstos en la programación de aula de ese periodo. El maestro puede poner en práctica un eje de observación, durante un tiempo más o menos largo, que puede ser perfectamente compatible con el resto de su programación de aula o requerir algunas modificaciones en las actividades.

Al programar un eje de observación en un periodo determinado de tiempo, el maestro favorecería durante todo el periodo las actividades de observación y las aplicaría a actividades variadas, incluso favoreciéndolas fuera del aula, pidiendo a los niños que observen al salir del colegio, por ejemplo algún aspecto del entornocalle: las tiendas que ven, si hay paradas de autobús…

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resumen

La organización de los contenidos de Ciencias Sociales en la programación se puede realizar en torno a proyectos o centros de interés a través de *unidades didácticas,* por *situaciones educativas* o por *ejes.*

La unidad didáctica es una unidad de trabajo del proceso de enseñanzaaprendizaje para la cual se realiza una concreción de objetivos y una elección de contenidos de todas las áreas. En educación infantil debe partir de la globalización, una forma de enseñanza basada en el carácter global de la percepción y en la estructura cognitiva y afectiva del

niño.

La selección y estructuración de los contenidos se realiza teniendo en cuenta criterios epistemológicos, psicopedagógicos y sociológicos, pero esa selección queda también delimitada por el contexto curricular. En el currículo de EI las áreas curriculares marcan los contenidos básicos, y los contenidos de Ciencias Sociales en EI se encuentran en todas ellas, no solo en la de Conocimiento del entorno.

Es condición para la selección de contenidos de CCSS en una UD que estén en el currículo de EI y en el PE, para garantizar que los contenidos son apropiados para los niños, sin perder de vista las restantes razones por las cuales se realiza una selección. La segunda condición de selección de los contenidos es que sean significativos para los niños, adecuados a su edad e intereses. En esta fase de la elección de contenidos el maestro tiene que prever qué conceptos, procedimientos y actitudes en detalle desea trabajar en su aula, incluso para poder actuar con un margen importante de improvisación.

En la elección de contenidos para una UD es muy conveniente utilizar técnicas como esquemas, diagramas o mapas conceptuales como organizador previo de los contenidos, con el fin de tener previstas diversas posibilidades sobre el tema elegido. Para seleccionar contenidos es importante tener en cuenta su posible tratamiento, y los recursos que se van a emplear.

Las actividades educativas son la forma activa de poner en práctica las experiencias de aprendizaje de forma ordenada y siguiendo unas estrategias metodológicas determinadas, y son producto de los contextos sociales específicos en los que se desarrollan. De ahí que el criterio de adecuación al contexto sea uno de los más apropiados.

La organización de los contenidos se puede realizar en situaciones educativas. La SE puede ser considerada como una unidad de análisis en la práctica, una estructura de sucesos interactivos en los que intervienen el maestro, el currículo y el alumno, constituida por una secuencia ordenada de acciones adecuadas a un contexto espaciotemporal concreto, y organizada en torno a una meta.

Las SE están sometidas a una planificación, con todos sus indicadores: contenidos, objetivos, actividades y sistema de control, así como estrategias y recursos.

Las situaciones que desarrollan aspectos espaciales, temporales, sociales y culturales tienen en común que tienen objetivos y contenidos de CCSS y que una gran parte de esos objetivos o no pueden ser incardinados dentro de unidades de trabajo o son objetivos a largo plazo, que se mantienen durante todo el curso escolar o una parte muy importante. Por esta razón en muchos casos se programan como ejes y se organizan en forma de secuencias de acciones que se repiten a diario, constituyendo así las situaciones una dimensión horizontal y los ejes una dimensión vertical.

Desde las CCSS tienen interés las siguientes:

- Situaciones educativas destinadas a conseguir objetivos sobre los comportamientos sociales, sobre la observación del entorno y destinadas a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

progresar en la percepción temporal.

- Situaciones educativas organizadas en rincones y talleres:
  - Los rincones son espacios polivalentes a los que acuden los niños sin un tiempo determinado, aunque siguiendo determinadas reglas.
  - Los talleres son actividades programadas que se llevan a cabo un día o dos a la semana, tienen una duración determinada adecuada a los objetivos previstos, y cambian periódicamente para los niños.

- Situaciones educativas organizadas como actividades en colaboración con las familias: muchos de los aprendizajes más significativos tienen lu gar en la casa, con la familia, por lo que muchos maestros quieren incorporar a las familias para que colaboren a la consecución de los objetivos del proyecto educativo de la escuela infantil.

La transversalidad es una opción de formación integral que trata de abordar tanto la formación intelectual como la moral dentro de un contexto social determinado.

Esta orientación no se materializa en un área curricular, sino en los contenidos actitudinales de todas las áreas curriculares a través de ejes. Sus contenidos son predominantemente valorativos, actitudinales.

Los temas transversales pretenden impregnar la actividad educativa en su conjunto, al moverse dentro del ámbito de las actitudes y los valores que el niño comienza a interiorizar en esta etapa.

La organización de los contenidos de los temas transversales se realiza insertando los contenidos en las UD o partiendo de temas cercanos al centro, programando ejes de contenido en los que queden claros los propósitos y objetivos de cada PE y con un tratamiento globalizado.

Criterios para la autoevaluación

Al comenzar el capítulo se planteaba la cuestión de cómo programar en unidades de trabajo de diversa índole la previsión y planificación de las capacidades, siempre teniendo en cuenta que solo estamos trabajando sobre CCSS. Podrás considerar que has aprendido lo suficiente de este capítulo si has comprendido las diversas modalidades de programación y las has puesto en práctica, aunque sea como un ensayo *(E7 y E8) (Fb7)* de modo que has podido empezar a valorar las dificultades y potencialidades que encierra cada una (E7 y E8) (Fb8).

Como se puede comprobar, este capítulo tiene ante todo una orientación práctica, y tu autoevaluación mejorará cuanto más practiques. Las actividades del capítulo te ayudarán a ello.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Actividades

1. Seleccionar objetivos y contenidos para una UD.

   a) En primer lugar, elegir un tema. Se recomienda empezar por algunos habituales en EI, por ejemplo "Los transportes", "La visita al médico", "El parque", "Los amigos", "Los juguetes", etc.
   b) Revisar los propios conocimientos siguiendo los esquemas estudiados en el capítulo 2.
   c) Preparar un esquema o mapa conceptual de los contenidos a tratar (solo de Ciencias Sociales).
   d) Formular objetivos didácticos para uno de los niveles de EI.
   e) Adaptar los contenidos al nivel de acuerdo con los objetivos. Tener presentes las circunstancias del colegio: puesto que no se presenta el entorno de un colegio real, hacerlo para un colegio conocido, a fin de prever las posibles experiencias a desarrollar en el medio.

2. Preparar actividades para la UD:

   – Elaborar un cuadro de doble entrada en el que a cada contenido o grupo de contenidos corresponda una o más actividades genéricas (Al ser un caso hipotético no es posible contar con los conocimientos previos de los niños).
   – Preparar variantes de las actividades tomando como punto de partida supuestos conocimientos previos de los niños.
   – Preparar variantes de las actividades tomando como punto de partida otros contextos sociales diferentes.

3. Programar una situación educativa con sus objetivos y contenidos.
4. Programar un taller con sus objetivos y contenidos.
5. Analizar la siguiente experiencia especificando los objetivos y contenidos de CCSS que podrían haberse conseguido en ella:

> Traemos a esta sección tres sencillas actividades remitidas por dos madres que participan en Preescolar na Casa, y que ya realizaron con sus hijos. Recordad que hacer cosas y actividades con vuestros hijos tiene una importancia vital. Además de la actividad en sí, estamos adquiriendo conceptos tan importantes, como la socialización, el lenguaje, la autonomía, habilidades básicas, aprovechamos objetos inservibles que tenemos en casa, y lo que es más importante, creamos un clima de afecto y de escucha que durará toda la vida, haciendo que nuestros hijos se sientan importantes y queridos.
>
> Actividad de Marisa, nai de Javi: Es un tablero al que se le hizo una bandeja para colocar la tornillería. Se pintó de blanco, y se dibujó en él la silueta de cada herramienta. El sentido de este juego es que el niño asocie cada herramienta con su silueta, y aprenda a ordenar y a colocar sus cosas. El niño lo pasa muy bien jugando en el taller imitando a su padre. Nosotros colocamos el panel al lado del lugar de trabajo de su padre, y eso lo hace entrar en contacto con ese mundo de las "herramientas".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. Analizar una sección titulada “Un día en el aula de Educación Infantil”, por Roser Agustí Cambras procedente de www.xtec.es/%7Eragusti.

   En esta sección se encuentran recogidos hábitos, costumbres, formas de relación y actividades lúdicas. El ejercicio consiste en relacionarlos con situaciones educativas, agrupándolos y dando nombre y contenidos a las situaciones, ayudándose de la descripción que aparece en el capítulo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8

La programación: temas relevantes en Ciencias Sociales

Caso práctico: Educación para la Paz

El CEIP San Tesifón de Berja publica en su web las actividades desarrolladas para celebrar el Día de la Paz en los años precedentes. El año 2008 es especialmente interesante porque relaciona la educación para la paz y la educación medioambiental. En el desarrollo de este capítulo se justifica y defiende la interrelación entre estos temas transversales en la educación, que constituyen aprendizajes extraordinariamente importantes para las Ciencias Sociales.

30 DE ENERO. DÍA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ

Justificación:

Con la Educación para la Paz queremos contribuir a la concienciación de todas y todos en la construcción de un mundo mejor, un mundo más justo, más solidario y más humano. Aportando algo de luz para vivir en paz y dialogar en paz con nuestro planeta Tierra.

La Tierra es nuestro hogar, eso es innegable, pero sufre constantemente las agresiones de los seres humanos en su conjunto. Por este motivo, los alumnos, alumnas, y toda la Comunidad Educativa del CEIP San Tesifón se compromete a cambiar estas circunstancias.

Debemos crear una nueva civilización que refleje la misma preocupación por la naturaleza que la filosofía de los indígenas americanos: "no hemos heredado la tierra de nuestros padres sino tan sólo la tomamos en préstamo de nuestros hijos". Por eso apostar por la conservación de nuestro planeta es un proyecto que deriva de la constatación de los problemas existentes y es necesario adoptar soluciones consensuadas.

El trabajo de este día se desarrollará en torno a investigaciones realizadas sobre el premio Nobel de la Paz 2007 y de biografías de personas que han trabajado por la paz y el medio ambiente; audición e interpretación de canciones para la paz; lectura, escritura e ilustración de poemas y cuentos y elaboración de un Manifiesto por la Paz tras visionar la película Una verdad incómoda.

Objetivos

- Motivar a los alumnos/as para que entren en esta cultura de la no violencia y en la colaboración activa por la PAZ, la COOPERACIÓN, y la SOLIDARIDAD.
- Conocer a los más destacados pacifistas.
- Reflexionar sobre textos y frases relativas a la PAZ y ser capaz de argumentar sobre sus reflexiones.
- Ampliar el vocabulario con términos del campo semántico de "PAZ".
- Valorar la importancia de la PAZ en todas sus acepciones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Valorar mucho más los gestos, las acciones, que las palabras.
- Aprovechar los recursos que ofrece la literatura y las TIC para aprender a construir la CULTURA DE PAZ.
- Descubrir que la suma de aportaciones individuales ayuda a construir la PAZ.
- Fomentar en todos los miembros de la comunidad educativa el sentimiento de pertenencia al grupo supeditando los intereses particulares a los generales sin menoscabo de la propia individualidad.
- Saber buscar información, recopilarla, seleccionarla y ordenarla.
- Respetar las ideas y aportaciones de los demás en los debates y trabajos grupales.

Contenidos: conceptos

- Relación entre medio ambiente y paz.
- Normas de conservación del medio ambiente.
- Normas de relación y convivencia.
- Resolver conflictos de forma no agresiva, resolución pacífica y autónoma.
- Textos orales y escritos (canciones, poesías, cuentos, informaciones…) sobre la paz.
- Biografías de premios Nobel de la Paz y personas que trabajan por la Paz.

Procedimientos

- Desarrollo de hábitos de convivencia atendiendo a la diversidad.
- Desarrollo de hábitos de conservación del medio ambiente.
- Lectura, análisis, comentario y compresión de diferentes textos.
- Búsqueda de distintas informaciones sobre personas que han trabajado y trabajan por la paz.
- Redacción de textos.
- Expresarse claramente de forma escrita y oral.

Actitudes

- Desarrollo de actitudes de respeto ante la diversidad.
- Fomento de habilidades que favorezcan un clima de diálogo y comunicación que facilite el entendimiento.
- Valoración y respeto de las normas de convivencia.
- Valoración y respeto de las normas de conservación del medio ambiente.

Materiales y recursos

- Biografía de Gandhi.
- Biografías de los Premios Nobel de la Paz: Wangari Maathai y Al Gore.
- Letras y músicas de distintas canciones de Paz.
- Cuentos y poemas.
- Papel continuo, cartulinas, folios, lápices, rotuladores, tijeras, pegamento…
- Internet.
- Actividades interactivas.

Actividades

INFANTIL

A nivel de clase las alumnas y alumnos de 3 años realizarán una medalla en troquelado con el rótulo “Día de la Paz”.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Las alumnas y alumnos de 4 años realizarán el troquelado de un delantal con el rótulo "Día de la Paz" en una paloma y la palabra *paz* en letras grandes para adornar con bolitas de papel de seda, gomet, pintura, plastilina…
- Conversación sobre Gandhi: ¿Qué saben? ¿Qué información pueden aportar?…
- Las alumnas y alumnos de 5 años realizarán una ficha con la foto de Gandhi adornada con palomas y la palabra *paz* para colorear, pintar, poner bolitas…
- Se trabajará sobre el personaje de Gandhi.
- A nivel de ciclo confección de un mural, realizado en papel azul, con las huellas de todos los niños y niñas impregnadas de pintura blanca. Dentro de cada huella se escribirá o pegará una palabra alusiva a la paz.
- Escribir un pequeño manifiesto para leerlo en el acto común.
- Participación en el acto común organizado a nivel de centro cantando la canción "Ramo de olivo" y aportando una ramita de olivo que se pegará en el mural.

Fuente:
www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip_san_tesifon/novedades/paz_08/programacion_paz

A pesar de que la justificación –que concierne a todo el centro escolar–está muy clara y bien argumentada, al programar las actividades para educación infantil no han cumplido el propósito de organizar una o más actividades en las cuales se relacionen de forma efectiva el medio ambiente y la paz.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Reflexiona

En este caso se ha planteado un problema a los maestros que han preparado las actividades para el nivel de educación infantil, al no conseguir relacionar la educación ambiental y la educación para la paz. ¿Serías tú capaz de hacerlo? Y si se tratase de la educación intercultural, o la educación para el desarrollo sostenible? Probablemente no, pero quizás, al terminar este capítulo, seas ya capaz de hacerlo. Piensa en ello mientras lo estudias.

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Conocer y actualizar el concepto de temas transversales y su relación con los contenidos de las Ciencias Sociales (E5 y E6) (Fb3).
- ✓ Conocer algunos organismos que promueven la educación sobre los nuevos

temas socialmente sensibles (E5 y E6) (Fb2 y Fb3).

- ✓ Adquirir o acrecentar nuevos conocimientos acerca de estos problemas
- ✓ (E5 y E6) (Fb3).
- ✓ Elaborar programaciones desde los diversos modelos para estos temas (E7 y E8) (Fb1 y Fb2).

Introducción: propuestas innovadoras

Los temas que propone el currículo de EI y que se materializan en los contenidos, abarcan algunos aspectos de las Ciencias Sociales, pero no son esos los únicos que se pueden trabajar en las aulas de EI. En capítulos anteriores hemos podido comprobar cómo los maestros introducen temas que parecen muy alejados, no solo del currículo sino también de las posibilidades de los niños en esta etapa de su desarrollo, y lo hacen con éxito, acudiendo a los aspectos actitudinales y procedimentales de las capacidades que desean desarrollar.

Muchos de esos temas provienen de enseñanzas propias de las Ciencias Sociales, que tendrán continuidad en ulteriores etapas educativas, y en las cuales se lleva tiempo investigando e innovando desde un paradigma crítico y transforma dor, para tratar temas socialmente relevantes, de índole histórica, geográfica o cualquier otra de las que conducirán después hacia las Ciencias Sociales.

Si estos temas se empiezan a trabajar desde la EI, se impone la necesidad de examinar qué temas son relevantes para las Ciencias Sociales en este nivel educativo, qué tratamiento es conveniente dar a su enseñanza-aprendizaje, y qué necesidades formativas tendrán los maestros para conocerlos, o para aprender sobre ellos, y ponerse al día cuando sea preciso.

Este capítulo trata sobre los *temas relevantes en las Ciencias Sociales para la educación infantil*. Los temas llamados transversales, terminología que en la actualidad parece haber caído en desuso, contienen muchos de estos temas relevantes para la formación del pensamiento social, cultural, espacial y temporal de los niños de EI. Los temas transversales (TT) hacen referencia a problemas o conflictos de gran trascendencia social en la actualidad, a los que es preciso hacer frente con todos los medios posibles, incluyendo la educación: para las CCSS en EI es indudable el interés que tiene incluirlos en la planificación. Por esa razón entran en el ámbito escolar, por existir una demanda social que exige a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos, sino que forme personas capaces de vivir en sociedad. Esa demanda impulsa la educación en valores. ¿Cuáles son los valores que han de ser objeto de la educación en los centros escolares? ¿Cuáles son los problemas sociales que es preciso afrontar con esa formación en valores?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8.1. Temas transversales y problemas relevantes para las Ciencias Sociales

En capítulos anteriores se ha afirmado que las Ciencias Sociales deben tener por objeto la formación del pensamiento social, la formación de personas que sepan convivir, asumir con responsabilidad sus decisiones y llevar a cabo un proyecto de vida personal comprometido en la construcción de un mundo mejor. La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un papel fundamental: identificar los problemas sociales que son relevantes socialmente en cada momento, y proponer su incardinación en el sistema y en el proceso educativo.

Los problemas que actualmente se reconocen como socialmente relevantes son ante todo los que tienen que ver con la violencia y las desigualdades, la problemática medioambiental y la relacionada con la seguridad vital en los ámbitos de la salud, del consumo y de los riesgos del entorno. Esas son las que han dado lugar a los temas transversales actuales, pero ni son las únicas posibles ni los problemas de los que parten permanecen invariables en el tiempo (en parte debido a los propios efectos positivos de su implantación en la educación). Cada uno de esos temas trasversales (TT) ha evolucionado desde que apareció como tal, tanto porque el problema de fondo ha evolucionado como por el tratamiento educativo que se les da en los centros escolares.

Que la noción de tema transversal no se agotaba en la relación de TT propuestos por diferentes currículos, empezando por el antiguo DCI, lo prueba el que las comunidades autónomas con competencias educativas presentaban desde el estreno de aquel currículo una relación de TT diversos, partiendo del tronco común. Las propuestas presentaban matices que se adaptan sobre todo al contexto de cada una de ellas, lo que revela su importancia para el PE y en la programación. Yus (1996) propone incluso un nuevo concepto, la intertransversalidad, que puede aglutinar temas diversos.

En cualquier caso, tanto de forma temporal, como se ha señalado antes, como de manera permanente, los TT pueden ser matizados, divididos, especificados, y naturalmente denominados de formas distintas a las que aparecieron originalmente. La transversalidad puede materializarse a partir de objetivos educativos que no correspondan a esos TT curriculares y en cualquiera de los casos sus contenidos se pueden programar por medio de UD y por ejes, como se ha señalado en el capítulo anterior.

En educación infantil el tratamiento de los problemas socialmente relevantes, transversales o no, se lleva a cabo siempre de forma positiva. No se trabaja sobre la guerra sino sobre la paz, no se trabaja sobre las desigualdades sino sobre la igualdad. Hay por tanto una diferencia fundamental entre el estudio de estos temas por los maestros de EI para ponerse al día, y el enfoque que deben adoptar para afrontarlos didácticamente en la programación para las aulas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8.2. Temas y problemas relevantes

Los problemas sociales relacionados con la violencia son afrontados por la *educación para la paz,* apoyada en el concepto de paz positiva por oposición a la paz negativa (ausencia de guerra o de violencia). La paz positiva busca la armonía social, la justicia y

la igualdad a través de la resolución pacífica de los conflictos (Reyzábal y Sanz, 1995: 50).

La ONU trabaja a favor del derecho a la paz de los pueblos, para lo cual adopta numerosas iniciativas de entre las cuales la más conocida es la celebración del Día Internacional de la Paz, que fue establecido en 1981 por la resolución de la Asamblea General para que coincidiera con la sesión de apertura de la misma, que se celebra anualmente el tercer martes de septiembre. El Día de la Paz se conmemoró por primera vez en septiembre de 1982. La Unesco es la organización que dentro de Naciones Unidas se ocupa de la educación, y entre los temas que trata están: educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud, democracia y ciudadanía mundial o programas para construir la paz. Su web se encuentra fácilmente y es una extraordinaria fuente de información y formación para los docentes.

Como ejemplo de la información que se puede encontrar: la celebración del Día de la Paz es habitual en los centros escolares, y como complemento se pueden encontrar muchas noticias sobre los Premios Nobel de la Paz, alguno de los cuales resulta especialmente interesante para tratarlo en las aulas en todos los niveles, como los del 2014, concedidos por su lucha por los derechos de los niños a la adolescente paquistaní Malala Yousafzai y el presidente de la Marcha Global contra el Trabajo Infantil, el indio Kailash Satyarthi. Malala fue tiroteada en 2012 por integristas talibanes por defender la educación femenina en su país, mientras que Satyarthi lleva décadas luchando contra la explotación infantil en la India.

Los problemas relativos a las desigualdades tienen relación con los anteriores por ser las desigualdades generadoras de conflictos. La desigualdad se ha abordado desde la *educación para la igualdad* de oportunidades para las personas de ambos sexos. Sin embargo, este es uno de los problemas que más ha evolucionado en nuestro país desde la implantación de los TT en la educación; actualmente se han ampliado y se habla de igualdad en ámbitos diversos, no solo en el de los sexos, en el que quizás los cambios no han modificado aún el poso más profundo, las mentalidades, pero las actitudes sí han cambiado en los últimos años, y puede esperarse que estos cambios modifiquen las mentalidades de las nuevas generaciones, esperanza que impulsa y obliga a perseverar en el camino emprendido.

No obstante, en los últimos años se ha abierto paso otro reto, otro problema de desigualdad que traduce a escala local un problema mundial: las desigualdades de desarrollo, la desigualdad en el reparto de las riquezas de la tierra, se traslada a las desigualdades económicas y sociales en la propia comunidad: la marginación y la inmigración son el problema, y en los centros escolares los hijos de inmigrantes y los hijos de marginados sociales. En las escuelas infantiles apenas se percibe ya el problema de la desigualdad entre sexos gracias a la labor de los maestros, pero la otra es un tema candente en este comienzo de siglo. Para esto no había un TT específico, aunque naturalmente los maestros lo afrontan y trabajan en él.

La Unesco trabaja en pro de la igualdad entre los sexos en el sistema educativo, porque en la mayoría de las sociedades hay desigualdades muy arraigadas que generan

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

disparidades en el acceso a la enseñanza y en sus resultados: todavía hay demasiadas niñas y mujeres que permanecen excluidas del aprendizaje. La Unesco además apoya la elaboración de material de capacitación en el ámbito de la formación de docentes.

La *educación ambiental* (EA) responde a un problema que ha ido evolucionando en el tiempo. Quienes estudian la EA suelen remontar sus orígenes a Rousseau, desde un concepto de EA ligado a la naturaleza; pero la EA actual realmente se asienta sobre una preocupación más reciente del hombre por la relación entre el crecimiento demográfico y los recursos que va utilizando, en términos de un equi librio teórico cuyas variables son muchas, y que han sido consideradas más o menos importantes en diversos momentos.

La Unesco desarrolla continuamente iniciativas y estudios sobre la problemática del medio ambiente y sus implicaciones educativas, como señalaba Novo (1995: 27); las iniciativas de este organismo conducen desde 1971 a la creación del programa MAB sobre el hombre y la biosfera y en 1973 el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), que recogía explícitamente entre sus objetivos la educación en materia de medio ambiente.

La preocupación por estos problemas también evoluciona, de forma que en la década de los noventa se relacionaron con los del desarrollo y la globalización, como ponen de manifiesto las sucesivas cumbres: la de Río de Janeiro de 1992, la de Johannesburgo de 2002 y la más reciente, la Conferencia de desarrollo sostenible de Naciones Unidas de Río de Janeiro de 2012, la Cumbre sobre el clima de Nueva York en 2014 o la Cumbre del clima celebrada en París en 2015.

Veamos un nuevo ejemplo de lo que ofrece la Unesco: El Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2013 - Cambios ambientales globales.

> Los cambios ambientales globales, comprendido el cambio climático, están estrechamente ligados a otras crisis sociales, políticas y económicas, que van desde la pobreza hasta la desigualdad, pasando por el descontento social. Las consecuencias de la interacción de esos cambios y crisis se están extendiendo rápidamente por todo el mundo y afectan ya a los sistemas en los que se basa nuestra vida, así como a nuestros medios de subsistencia y modos de vivir. Las sociedades humanas tienen que encontrar ahora soluciones para proteger las riquezas que les prodiga la Tierra y salvaguardar la equidad social y el bienestar para todos. En la búsqueda apremiante de esas soluciones, los conocimientos de las ciencias sociales son indispensables para comprender las causas y las consecuencias de los cambios ambientales globales, y también para elaborar con conocimiento de causa soluciones más eficaces, equitativas y perdurables que permitan superar los problemas actuales y abrir paso a un futuro sostenible.

La Unesco defiende unas ciencias sociales transformadoras y audaces para abordar el cambio ambiental global como problema social que involucra a otros muchos, y que debe perseguir unas soluciones integrales y universales.

Traducidos a un entorno próximo los problemas medioambientales se concretan para los habitantes del mundo desarrollado y con niveles de calidad de vida altos, en la conveniencia o la necesidad de no derrochar los bienes de la tierra y no deteriorarla innecesariamente. Estos dos aspectos son los que primordialmente aborda la EA en los primeros años escolares.

De esta forma, la educación ambiental se relaciona estrechamente con la *educación*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

para el desarrollo sostenible. Según la Unesco:

> La Educación para el Desarrollo Sostenible es la que nos permite abordar de manera constructiva y creativa los desafíos mundiales actuales y futuras y crear sociedades más sostenibles y resistentes. El desarrollo sostenible no se puede lograr mediante soluciones tecnológicas, la regulación política o instrumentos financieros por sí solos. Tenemos que cambiar nuestra forma de pensar y actuar. Esto requiere la educación y el aprendizaje de calidad para el desarrollo sostenible en todos los niveles y en todos los contextos sociales.

La educación para el desarrollo sostenible trata, desde hace una década, de superar el papel restringido que tuvo durante años la EA, que la limitaba a las Ciencias Naturales. Por eso se proclamó el decenio 2005-2015 "Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible".

La mayoría de los educadores de hoy en día están de acuerdo en que la sostenibilidad es un objetivo importante y universal que la educación tiene que abordar. La Unesco (1997) ha definido la idea de un futuro sostenible como aquel en que las personas se preocupan por los demás y por el valor social de la justicia y la paz, por proteger los sistemas naturales y utilizar los recursos sabiamente, por promover el desarrollo adecuado y los medios de vida satisfactorios para todos, y tomar decisiones a través de medios justos y democráticos. De acuerdo con esta definición, la sostenibilidad es un reto que debe preocupar a todos. Por esto no tenía justificación que en el contexto escolar, la sostenibilidad y las cuestiones conexas se incluyan solo en el campo de las ciencias naturales, y deben ser tomadas en cuenta las otras tres dimensiones de la sostenibilidad: sociales, culturales y económicas.

En cuanto a la dimensión cultural, la cultura tiene un lugar central en la noción de sostenibilidad, pues la cultura es una construcción personal del espacio y del tiempo basado en la conciencia, valores y recuerdos, y afecta a la forma en que percibimos el mundo y nos relacionamos con otras personas y el resto de la naturaleza. Los procesos culturales son fundamentales para el conocimiento del medio ambiente porque las personas perciben el mundo y la información sobre el mundo dentro de un contexto cultural, por lo tanto, las estrategias de educación medioambiental deben adaptarse al contexto cultural en el que se desarrollan.

El término *educación multicultural* a menudo se refiere a dos aspectos: la enseñanza en una sociedad multicultural y la enseñanza acerca de la diversidad cultural, y la diversidad cultural no tiene que ser considerada solamente una cuestión étnica. La cultura puede adscribirse a grupos sociales distintos con culturas diversas, y distintas formas de responder ante las cuestiones medioambientales. De esta forma se relacionan la educación ambiental y la educación multicultural.

La educación ambiental y la educación multicultural comparten muchas características (Nordström, 2008): además de compartir valores fundamentales en una sociedad democrática, ambas hacen hincapié en los valores de la educación: la diversidad, el respeto y la compasión, y ambas apuntan a la reforma de la so ciedad. La relación entre ellas podría verse en un contexto más amplio, como un punto de partida para una enseñanza-aprendizaje más integral, al igual que ocurre con la educación para el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desarrollo sostenible. Educación ambiental y educación multicultural pueden ser así considerados como dos caras de un mismo tema: cómo los individuos y las instituciones pueden colaborar en la construcción un mundo mejor y sostenible a nivel local, nacional y mundial. Al involucrar a los estudiantes en la educación multicultural la escuela puede perseguir al mismo tiempo la consecución de los objetivos de ambos temas de forma integrada.

La *educación para la salud* ha sido también un objetivo de la Unesco desde hace años. La salud es considerada socialmente un bien fundamental y un valor básico. Si en otro tiempo se entendió como ausencia de enfermedad, hoy se concibe en términos positivos, como una situación en la que se goza de un razonable bienestar físico, mental y social, apoyado en un servicio público de salud eficiente. De las amenazas que afectan a la salud, solo algunas tiene trascendencia para comenzar a educar a los más pequeños: la higiene, la alimentación y los riesgos del entorno. La alimentación está a su vez relacionada con la educación para el consumo.

Los problemas relacionados con la seguridad vital que la sociedad pretende asegurarse se centran en tres campos: el consumo, la salud y la seguridad.

El problema del consumo es propio de una sociedad del bienestar. El término *sociedad de consumo* solo se entiende donde hay un alto nivel de vida y en consecuencia los ciudadanos empiezan a preocuparse por este fenómeno, que tiene varias vertientes:

- El riesgo de los consumidores de ser manipulados psicológicamente para que deseen consumir de forma irreflexiva todo lo que el mercado ofrece, incluso por encima de sus posibilidades y sus necesidades.
- El despilfarro, que puede provocar el agotamiento de los recursos.
- El deterioro, en ocasiones irreparable, que provoca el consumo excesivo.

Consumo, despilfarro y deterioro son los aspectos sobre los cuales se fija la *educación para el consumo,* que tiene de esta forma una estrecha relación con el problema de las desigualdades y con el medio ambiente. Por esta razón se habla de la educación para el consumo sostenible (ECS), un concepto que supera el de la mera educación del consumidor, que se centraba en la primera de las tres vertientes mencionadas. También se habla en otras ocasiones de educación para el consumo responsable, que se orienta más a las dos restantes. Es posible por tanto concretar y orientar el consumo en direcciones diversas para su trabajo en las aulas.

La UNEP (United Nations Environment Programme) en su informe de 2010 “Aquí y ahora Educación para el Consumo Sostenible”* recuerda que:

> Los desafíos fundamentales relacionados con el consumo sostenible son:
>
> 1. respetar la tierra y la vida en toda su diversidad;
> 2. cuidar de la comunidad y de la vida con comprensión y compasión;
> 3. adoptar patrones de consumo y de producción que salvaguarden los derechos humanos, el bienestar comunitario, la capacidad de regeneración de la tierra y que aseguren que todas las actividades humanas fomentan un desarrollo humano

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sostenible y equitativo.

El citado informe defiende así la necesidad de la educación para el consumo sostenible:

> La educación para el consumo sostenible debe ser un instrumento de concienciación sobre los derechos del consumidor. El desafío está en establecer medidas proactivas además de las de protección. Estas medidas comprenden contribuir a que las personas aprendan a actuar como ciudadanos que no solo hacen elecciones reflexionadas y selectivas sobre su estilo de vida, sino que también contribuyen al cambio a través de la búsqueda de soluciones creativas y mediante su participación en los debates y diálogos que tienen influencia en la definición de políticas.

Según el mencionado informe, la educación para el consumo sostenible está directamente relacionada con problemas fundamentales de la sociedad actual; es un punto de partida excelente para la educación para el desarrollo sostenible, ya que trata de cuestiones como la identidad, la alimentación, la energía, el agua, la vivienda, el transporte, la comunicación, el trabajo, la moda, el entretenimiento, el turismo, etc. De esta forma se plantean algunas de las cuestiones conexas fundamentales, y los temas que se tratan en las aulas de EI adquieren una dimensión nueva, crítica y transformadora.

La ECS es por tanto un medio para potenciar una ciudadanía activa, crítica, reflexiva y capaz de tomar decisiones informadas sobre el estilo de vida que se desea llevar. La ECS es parte del continuo debate de valores sobre qué es la "calidad de vida", prepara para aprender a consumir de forma diferente y eficiente y en consecuencia se considera un instrumento fundamental para mitigar el cambio climático y preservar de la biodiversidad. Además la ECS puede ayudar al aprendizaje intergeneracional a través de la comprensión de la gestión familiar, y de los conceptos de *gasto* y *ahorro,* contribuyendo a la concienciación sobre los derechos de los consumidores.

La ECS es para la UNEP fundamental en la formación de los docentes:

> La formación del profesorado en esta materia necesita enfocarse en perspectivas globales, orientadas al futuro y constructivas. La ECS puede ofrecer a los estudiantes de magisterio una formación relevante, basada en datos científi cos actualizados, en valores claramente identificados que pueden aplicarse en situaciones de la vida real y que pueden utilizarse a lo largo de la carrera profesional.

La ECS es en definitiva un instrumento para estimular respuestas individuales creativas a los desafíos sociales, económicos y medioambientales. Algunos de los aspectos que se han enumerado pueden ser tratados en la EI, cuando las circunstancias del aula y del entorno familiar y social lo aconsejen o lo faciliten.

En cuanto a los riesgos del entorno, solo el derivado del tráfico es objeto de la *educación vial* desde la EP, aunque se trabaja en muchos centros desde la EI. En cambio no hay nada semejante para prevenir otros riesgos potenciales derivados de accidentes en el hogar, de riesgos personales en entornos conflictivos o en accidentes en entornos habituales para los niños, como los juegos en los parques, actividades lúdico-deportivas, etc., que se trasladan en cambio a la educación para la salud. Este último grupo de problemas aparece así bastante interconectado a la vez que sus problemas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

particulares son a la vez muchos y diversas las posibilidades de abordarlas en EI.

Todos los esfuerzos educativos precedentes se pueden resumir en la *educación para la ciudadanía.* Entre los primeros TT se incluía la educación moral y cívica, pero la educación para la ciudadanía va más allá, puesto que, compartiendo valores y motivación, intenta además formar ciudadanos autónomos, responsables y activos en la transformación social. Las controversias políticamente interesadas han devaluado esta faceta de la educación recomendada desde instancias e instituciones europeas e internacionales.

La Unión Europea en su Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, Recomendación CM/Rec (2010), incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva en la comunidad escolar el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa.

En el punto 1, Ámbito de aplicación, dice:

> La presente Carta se refiere a la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos tal y como se definen en el apartado 2. En ella no se tratan explícitamente las áreas relacionadas con la educación intercultural, la educación para la igualdad, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz, excepto en la medida en que estos temas se solapan e interactúan con la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

Este párrafo corrobora la afirmación de que la educación para la ciudadanía resume en cierto modo todos los temas anteriores, los concentraría desde un solo propósito general que los abarca a todos. Un docente debe conocer necesariamente documentos como este, y las consecuencias que de él se derivan.

La Mesa Estatal de Educación Infantil de los Movimientos de Renovación Pedagógica en el documento "Educación infantil y ciudadanía" (2006)* defiende la integración transversal de la ciudadanía en el currículo, trabajando la diversidad, la integración y la interculturalidad, aun no habiendo en las aulas niños de diversas culturas, para lo cual consideran fundamental explotar todas las relaciones posibles con el entorno con vistas a su transformación para dotarlo de características más amables y humanas.

La formación de los docentes en la educación para la ciudadanía constituye un reto muy importante e indispensable que es preciso abordar (Gómez Rodríguez, 2009). En concordancia con esto, entre las competencias básicas que debe conseguir el plan de estudios de maestro de EI, se incluye "Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible". La propia competencia parece un resumen de la educación para la ciudadanía. Y allí donde la formación no la hayan proporcionado los planes de estudios, será la formación permanente y la necesidad del docente las que le impliquen en su autoformación.

Numerosas propuestas se dirigen a este objetivo, como la de Molero y Arribillaga

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(2009), "¿Se puede trabajar el concepto de ciudadanía en EI a partir de un valor: el respeto?"*, en la cual reivindican un concepto de *ciudadanía* complejo, integrado por aspectos recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos, y presentan una recomendable propuesta didáctica para utilizar el respeto como aspecto prescriptivo de conducta a fin de vertebrar la educación para la ciudadanía en el nivel de EI.

En la educación para la ciudadanía no se puede pues proponer otra cosa que formación para el docente. La capacitación y desarrollo de competencias ciudadanas satisfará las necesidades de los maestros en todo lo relacionado con los TT hasta ahora examinados, y con los otros que se puedan proponer. Las diversas propuestas presentadas permiten matices que sean adaptados al contexto de cada una de ellas; la intertransversalidad puede aglutinar temas diversos y con interés local y temporal. Así, tanto de forma temporal como de manera permanente, los TT pueden ser combinados, divididos, especificados, y naturalmente denominados de formas distintas a las mencionadas y la transversalidad puede también materializarse a partir de objetivos educativos diversos. Son el maestro formado y el equipo educativo quienes en definitiva materializan y desarrollan los temas prioritarios y relevantes en cada centro escolar.

8.3. Temas y problemas relevantes y contenidos de Ciencias Sociales en el currículo de educación infantil

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los contenidos en EI deben ser trabajados desde un enfoque globalizado, y los problemas que se consideran relevantes desde la Didáctica de las Ciencias Sociales permiten trabajar con este enfoque en todas las áreas curriculares involucrando los aspectos procedimentales y actitudinales de las capacidades que se procura desarrollar.

Los temas considerados transversales además no deben quedar aislados, reducidos a un objetivo o un conjunto de contenidos, ni a un espacio dentro de una unidad didáctica, ya que los TT pretenden impregnar con sus contenidos la actividad educativa en su conjunto, a través de experiencias y actividades incluidas bien en unidades didácticas o bien en situaciones educativas.

En cualquier caso, lo que desde aquí se defiende en cuanto a la organización de los TT o de cualquiera de los otros temas socialmente relevantes que se introducen en la programación es la flexibilidad y la autonomía del maestro que debe poder estructurar y contextualizar los problemas, programándolos bien dentro de o como unidades didácticas, como proyectos, en situaciones educativas, o como ejes de temporalización planificada y duración variable.

La programación de estos temas debe tener en cuenta los ámbitos a los que se refieren y que tienen en común, que son:

- *Ámbito de la conciencia:* va encaminada a que el niño aprenda a ser sensible y a valorar las cuestiones y problemas medioambientales, de consumo, las relaciones personales o cualquier otra que desee abordar el docente de acuerdo

con las características de los niños en cada momento.

Los contenidos que se relacionan con este ámbito son sobre todo actitudinales; los núcleos de contenidos actitudinales expresan de forma resumida los del currículo:

Actitudes de respeto y cuidado.
Interés, gusto y curiosidad.
Disfrute. Aceptación.
Valoración o disposición positiva o favorable

Estos pueden orientar la formulación de otros contenidos adecuados a cada tema. También entre los procedimentales la toma progresiva de conciencia.

- *Ámbito de los conocimientos:* requiere adquirir conocimientos elementales relativos a cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué el hombre transforma o ha transformado el medio, y sobre relaciones causa-efecto, y en la educación infantil esto se logra basándose en la experiencia, en la exploración y en la adquisición de habilidades que permitan resolver problemas ambientales o sociales.

  Los conocimientos elementales relativos a las diferencias son la base de su aceptación; los de las normas básicas de conducta son la base de un comportamiento adecuado. Los contenidos que se relacionan con este ámbito son los conceptuales, tanto los curriculares como otros que convengan a los temas a los que nos estamos refiriendo. Son además los procedimentales que conducen a la observación, indagación y experimentación, en definitiva al conocimiento:

  – Observación. Percepción. Exploración. Clasificación de elementos. Reconocimiento. Identificación. Formulación de conjeturas. Comprensión. Distinción
  – Toma progresiva de conciencia, estimación intuitiva.
  – Planificación secuenciada de la acción.
  – Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

- *Ámbito de los comportamientos:* la educación en todas estas cuestiones no está completa si los niños no aprenden a comportarse responsable y activamente en su resolución; en educación infantil el cambio de las actitudes se logra a través de experiencias controladas por el maestro que permitan a los niños resolver sus problemas de relación social.

  Los contenidos que se relacionan con este ámbito son procedimentales y actitudinales. Entre los primeros:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Toma progresiva de conciencia.
- Realización. Disposición para actuar. Participación. Representación. Incorporación progresiva de comportamientos. Colaboración. Habilidades para la interacción y colaboración.
- Planificación secuenciada de la acción. Utilización adecuada. Petición y aceptación de ayuda.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

En cuanto a los actitudinales:

- Actitudes de respeto y cuidado.
- Disfrute. Aceptación.
- Valoración o disposición positiva o favorable.

Se van a analizar seguidamente los temas y problemas socialmente relevantes propuestos en el apartado anterior, contemplados desde el punto de vista didáctico y curricular, analizando las estrategias didácticas que convienen en cada caso.

La *educación ambiental* y para el desarrollo sostenible, o para el consumo responsable, y además vinculada a la multiculturalidad que aporta perspectivas diversas a la EA, debe ser objeto de actualización constante por parte de los docentes. Continuamente se producen documentos y nuevas tendencias, desde organismos, instituciones o grupos. Los docentes necesitan reconstruir permanentemente su conocimiento profesional sobre el medio ambiente y sus repercusiones en la educación.

Los docentes saben que el entorno es un recurso excelente para partir de la experiencia de los escolares y como base de la globalización didáctica. Del entorno pueden obtener toda clase de experiencias vivas, que posibilitan la relación entre áreas de forma natural. La programación de contenidos y objetivos sobre el entorno se enriquece notablemente si la abordan desde la perspectiva de la educación ambiental que pretende enseñar al niño a interactuar con su medio en una relación de respeto y con una voluntad transformadora y que va mucho más allá del mero conocimiento.

Los maestros de EI saben que el ambiente juega un importante papel en la primera infancia; si el niño establece con su entorno una relación positiva, el medio estimulará al niño para desarrollar sus potencialidades e irá sentando las bases para desenvolverse en él y para ulteriores objetivos en la programación de la EA.

La programación tiene en cuenta los ámbitos de la conciencia, el conocimiento y los comportamientos y, a partir de estos, lleva a cabo la selección y organización de los contenidos concretos de educación ambiental que se realiza partiendo de temas de EA cercanos a los niños. Esos tres ámbitos pueden recoger y resumir todas las posibilidades educativas de la educación medioambiental, unida a los aspectos para el desarrollo sostenible, o para el consumo responsable y la multiculturalidad, en distintos grupos sociales y en distintos contextos de desarrollo.

Didácticamente se programan insertando los contenidos de EA en las unidades

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

didácticas o programando ejes de contenidos en situaciones educativas que estén de acuerdo con los propósitos y objetivos de cada proyecto educativo. En cualquiera de los casos se impone un tratamiento globalizado, puesto que la EA implica a todas las áreas.

Es preciso recordar que el medio para el niño es el entorno inmediato. Educarlo significa situarlo en un entorno agradable, limpio, ordenado, alegre, como medio para provocar y contrastar experiencias posteriores, concordantes o contradictorias, que le permitan conocer y valorar un medio más amplio, como por ejemplo cuando los niños, a partir del entorno "patio escolar", reparan en la necesidad de conservar la limpieza en cualquier contexto y situación. Es preciso adoptar métodos activos, que impliquen cuestiones para resolver, reflexión, valoración y decisión sobre ellas.

Ejemplo 8.1.

El siguiente ejemplo procede de la Escuela Infantil Los Rosales en Salamanca, un centro situado fuera de la ciudad y en un entorno muy apropiado para utilizar y explotar al máximo las posibilidades de una naturaleza muy cercana. Para el equipo de maestras de EI "la educación ambiental debe desarrollar en el niño actitudes y destrezas, inculcar valores y también provocar descubrimientos que den como resultado conocimientos significativos".

Actividades de educación medioambiental

- Excursiones de otoño y primavera.
- Hacemos talleres.
- Vareamos el olivo y recogemos las aceitunas.
- Hacemos mermeladas y membrillo.
- Asamos castañas.
- Trabajamos nuestra huerta.
- Cuidamos nuestro jardín.

En estas actividades se les inculcan valores de respeto y cuidado al medio ambiente: los árboles del jardín deben ser respetados, cuidados, reconocidos y queridos, y ellos nos darán frutos, hojas, sombra, y podremos admirar sus colores, su forma… También cuidamos el jardín y plantamos flores, y en la huerta plantamos lechugas, tomates, zanahorias… Así los valores llevan al conocimiento del medio circundante, al descubrimiento de sus posibilidades y de sus prestaciones, y todo ello con la realización de actividades en las que el protagonista es el niño.

En los talleres tenemos actividades como la de hacer membrillo o mermeladas en las que aprovechamos nuestras frutas, dando un significado práctico a la EA También en los talleres de plástica inculcamos a los niños el valor y el respeto al medio ambiente, utilizando en la mayor medida posible materiales reciclados y recursos naturales, evitando el uso de aquellos que impliquen un consumo innecesario siempre que no sean imprescindibles.

En educación ambiental las maestras de Los Rosales han optado por un modelo centrado en la realización de actividades concretas que se llevan a cabo en situaciones de enseñanza-aprendizaje previstas y diseñadas en detalle, y han incorporado la educación para el consumo y el desarrollo sostenible, dentro de las posibilidades de los niños de esta

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

edad.

La *educación para el consumo* se asemeja a la EA en cuanto a los ámbitos a los que se refiere; sus objetivos y contenidos aparecen sobre todo en el área del entorno físico y social, pero también en las restantes, donde los más directamente relacionados son los que desarrollan la autonomía, la seguridad afectiva y emocional y las relaciones fluidas con los adultos.

La *educación para la salud* tiene más contenidos relacionados con el área de naturaleza y con el conocimiento de uno mismo que sociales. No obstante, se debe recordar que en la educación para la salud también se han de trabajar las relaciones causa-efecto sobre los riesgos del entorno, y el conocimiento de los servicios de seguridad y salud y los comportamientos relacionados con ellos.

En el ejemplo que examinaremos a continuación, se puede apreciar cómo puede practicarse la intertransversalidad entre la educación para el consumo y la educación para la salud.

Ejemplo 8.2.

Estos son una parte de los contenidos que se proponen para desarrollar en una UD sobre el tema de los alimentos, dentro del cual se trabajan los aspectos de educación para el consumo y educación para la salud. Algunos de los contenidos son comunes a los dos temas; además ambos están estrechamente relacionados en un enfoque globalizado. Ejemplo procedente de una memoria de prácticas.

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

Conocimientos

- Hechos: Los alimentos se compran en diversas tiendas. Conceptos: panpanadería; carne-carnicería; fruta-frutería, etc.
- Relaciones causa-efecto: Necesitamos dinero para comprar los alimentos. Quienes no tienen dinero no pueden comprar alimentos.
- Habilidades: comprar alimentos.

Conciencia

- Saber que el precio de las chucherías permite comprar alimentos de mayor calidad.
- Recordar que hay personas que no pueden comprar alimentos por falta de dinero.

Comportamientos

- Elegir y consumir los alimentos apropiados.
- Contribuir según sus posibilidades a alimentar a quienes no disponen de dinero para hacerlo.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Conocimientos

- Relaciones causa-efecto: los padres nos dan los mejores alimentos para mantenernos sanos.

Conciencia

- Saber que por el precio de las chucherías podemos comprar alimentos más sanos.

Comportamientos

- Elegir y consumir alimentos saludables.

El siguiente es un ejemplo que se puede consultar a través de una web: "Educación sin fronteras"* en la que se trabajan diversos temas de *educación para el consumo responsable*. Se recomienda la consulta de esta web que, al ser apoyada institucionalmente, debería tener cierta continuidad.

Ejemplo 8.3.

"Pienso, luego consumo" es un proyecto educativo sobre consumo responsable dirigido a los centros educativos de Zaragoza, impulsado por Educación sin fronteras, Ecodes y la asociación Hermanamiento León (Nicaragua) - Zaragoza, con el apoyo del ayuntamiento de la capital aragonesa. El programa incluye un cuento dirigido a niños de 3 a 6 años cuyos protagonistas son Cuidadín y Gastón. Es un cuento sobre consumo responsable del que se traen aquí como ejemplo algunas actividades asociadas.

ACTIVIDADES PARA HACER EN EL COLEGIO O EN CASA

- *Identificar las estaciones con sus alimentos*

  - Sea en el aula o en casa, coloca en la correspondiente estación del año los alimentos que son de esa temporada. Dibuja diferentes frutas y verduras y colócalas en la estación en la que se recogen.
  - Te proponemos también que juegues con varias recetas de cocina para que las niñas y niños disfruten del delicioso sabor de un alimento natural, local y de temporada.

- *NUESTRAS cosas*

  - Pide al alumnado que busque etiquetas en su ropa, sus juguetes, estuches, mochilas, etc., y que descubra dónde está fabricado (enséñales el 'made in'). Puedes ir marcando en un mapa del mundo los lugares de donde vienen los objetos y después trabajar a través de cuentos o juegos las siguientes preguntas: ¿Cómo ha llegado hasta nosotros? ¿Qué medios de transporte se han utilizado?
  - ¿Quién lo ha fabricado? Por ejemplo, puedes jugar con las distancias dramatizándolas, representarlas con colores, etc.

Didácticamente, los contenidos de educación para el consumo o de educación para

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la salud se seleccionan y organizan al igual que en la educación ambiental, insertando los contenidos en las unidades didácticas, como en el ejemplo 8.2, o bien partiendo de temas relacionados con el consumo que surjan ocasionalmente, y también programando ejes de contenido acordes con los propósitos y objetivos de cada proyecto educativo y siempre con un tratamiento globalizado, puesto que también la educación para el consumo y la educación para la salud implican a todas las áreas.

Ejemplo 8.4.

En la Escuela Infantil Los Rosales citada anteriormente, la educación del consumidor tiene un componente fuertemente actitudinal –que se aprecia en su puesta en práctica– y en el cual los procedimientos juegan asimismo un papel importante; está estructurada en torno a ejes de contenido conceptual, mientras que las actividades, que están integradas en el conjunto de la programación, no son independientes ni especiales, como lo eran en el caso de la EA.

> La educación del consumidor la tenemos presente en todas y cada una de las actividades que realizamos. Fomentamos una especial sensibilidad ante dicho tema, el cual, de acuerdo a los principios metodológicos de la escuela, lo consideramos de especial aporte educativo. Creemos que tiene gran importancia para el futuro estilo de vida de los niños, que les beneficiará y nos beneficiará a todos en definitiva.
>
> Lo estructuramos en torno a los siguientes ejes de contenidos:
>
> – La publicidad
> – La alimentación
> – La compra
> – Juegos y juguetes y material escolar
> – Ecología y consumo (vinculado a su vez a la EA)
> – Salud y seguridad
> – Ocio y tiempo libre
> – La vivienda"

Así pues, en este tema transversal tienen un papel importante los ejes de contenido conceptuales. Esos contenidos, correspondientes a cada uno de los ejes, se completan con contenidos procedimentales y actitudinales que dependen de la actividad, y esta de la situación de enseñanza-aprendizaje (talleres de plástica, el comedor, las fiestas) o en la unidad de trabajo desarrollada. Así relatan las actividades en cada uno de los casos:

> En las celebraciones de cumpleaños de los niños evitamos cuidadosamente que la adquisición de regalos se convierta en el motivo fundamental de la fiesta; los regalos para aquel que celebra su cumpleaños los hacen los propios niños. En la fiesta no se consumen dulces o golosinas especiales; lo más importante de la fiesta es la alegría compartida y el ambiente de celebración. Evitar el consumo de golosinas y bebidas gaseosas se considera además beneficioso para la salud y por tanto forma parte de la educación para la salud.
>
> En la unidad didáctica dedicada a juegos y juguetes pretendemos que los niños desplieguen su imaginación y su creatividad, transformando en juguetes los materiales de deshecho que ponemos a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

su alcance, y destinándolos a juegos que ellos mismos inventan. También hacemos, dentro de las unidades didácticas correspondientes, los adornos navideños, la decoración y los disfraces de carnaval.

Con una finalidad más de conocimiento, en torno a las unidades de los alimentos y en la cocina aprenden a hacer pan, pastas, pizzas, empanadillas, mermeladas… En todas ellas tratamos también el "Cuidado de la salud", preocupándonos de que los ingredientes sean sanos y naturales, y fomentando hábitos saludables a la hora de comer. Disponer de una huerta nos permite también despertar el interés por los alimentos que se producen en ella, dando una especial importancia a las verduras; además aprovechamos la satisfacción personal de poder sembrar, regar, cuidar y recolectar por ejemplo una lechuga que luego van a poder comer en el comedor del colegio.

Hacemos una visita al Mercado Central, y aquí los niños descubren cómo y dónde se pueden adquirir los alimentos, y lo importante que es obtener lo necesario, no lo superfluo.

También tenemos una actividad propia que se llama "La visita del conejo blanco" todos los años, en la semana de Pascua, y su mensaje nos transmite el gusto por las frutas y verduras, el NO a las golosinas y el buen cepillado de dientes. Él marca un buen recuerdo en los niños y niñas y su mensaje les llega de forma sorprendente.

La *educación para la ciudadanía,* o la educación moral y para la paz, o la educación para la igualdad, la educación multicultural o intercultural tienen en común el moverse dentro del ámbito de las actitudes y los valores que el niño comienza a interiorizar en esta etapa. Los objetivos de las áreas de currículo de EI de conocimiento del entorno (CE) y autonomía personal (AP) contemplan aspectos relacionados con estos temas:

- CE2: Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
- CE3: Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
- CE5: Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.
- AP5: Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Los objetivos apropiados son todos los que contengan alusiones al desarrollo de capacidades de relación, presididos por el respeto y el afecto. Los tres primeros objetivos tienen un contenido claramente social, mientras que el último apunta a la autonomía personal: no se puede prescindir de los objetivos del área de Autonomía personal porque son la base de los del área del Conocimiento del entorno.

Los objetivos anteriores, y los contenidos correspondientes en EI, hacen referencia a cuatro aspectos fundamentales que manifiestan también su carácter globalizador:

- *El concepto de sí mismo:* es la base de la personalidad del individuo, en la que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se asientan sus relaciones sociales.

- *La convivencia:* se refiere a las relaciones sociales en el centro escolar y a las reglas que las rigen.
- *Los conflictos:* se propone el aprendizaje desde los primeros años de la resolución no violenta de conflictos
- *Respeto a la diversidad:* se propone que los niños alcancen unas bases de respeto y tolerancia, y una valoración positiva de las diferencias. Una de estas diferencias es el sexo, y sobre este se busca más que una actitud de respeto, el sentar las bases para eliminar la discriminación por sexo en la sociedad. En la misma medida se deben considerar las diferencias culturales.

He aquí algunas competencias cognitivas, afectivas y comportamentales basadas en los objetivos anteriores, en las que puede apoyarse una intervención educativa intercultural en niños de estas edades:

- Conocimiento de la propia identidad cultural.
- Conocimiento de similitudes y diferencias entre la propia cultura y la de los compañeros.
- Respeto ante las diferencias culturales.
- Interés por conocer y aprender otras realidades culturales.

Sostiene Valls (2009) que la formación de los docentes debería ir dirigida a evitar que predominen en el aspecto didáctico los posicionamientos que intentan evitar los tratamientos de desigualdad con respecto al alumnado, y no abordando positivamente la diversidad, al igual que se hace en otros temas de los tratados aquí. Se trata de destacar no tanto la coexistencia como la interacción, con una finalidad activa y transformadora.

En cuanto a los temas a través de los cuales se puede trabajar didácticamente la educación para la ciudadanía, Miralles (2009) defiende los temas históricos, que están siendo introducidos paulatinamente en las aulas de EI, como una forma de aproximación a la ciudadanía a través de la historia. Sus propuestas didácticas para enseñar historia en la EI (Miralles y Rivero, 2012) son perfectamente aplicables a la educación para la ciudadanía.

Recordemos las propuestas didácticas de estos autores (véase apartado 5.2): introducir narraciones históricas, descubrir el patrimonio histórico cercano, potenciar las producciones propias del alumnado, participar en dramatizaciones o recreaciones históricas e investigar la historia.

Y podríamos añadir otras dos, interesantes para nuestro tema, parafraseando a estos autores: Participar en dramatizaciones o recreaciones de situaciones concretas e investigar temas diversos a través de proyectos.

Ejemplo 8.5.

WAECE*, Asociación Mundial de Educadores Infantiles, es una entidad sin ánimo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de lucro constituida como movimiento de renovación pedagógica en la educación infantil. En su web se encuentra una extensa e interesante colección de cuentos cortos ilustrados que fomentan la educación en valores, como en el siguiente, en el que se impulsan la cooperación, la amabilidad o el esfuerzo.

EL HORMIGUERO MÁS GRANDE DEL MUNDO. (SOBRE COOPERACIÓN Y AYUDA)

Debajo de una encina, justo en medio del prado más hermoso que existe en primavera, está el hormiguero más grande del mundo.

Hace mucho tiempo en otro prado parecido a este había muchos hormigueros diferentes. Unos más grandes que otros pero todos llenos de hormigas. Todas querían tener el mejor hormiguero de la comarca. Pero la lluvia no se dio cuenta de eso y empezó a caer y caer hasta que los hormigueros desaparecieron.

Imagina cuántas hormigas sin casa. En aquel prado inundado no podían volver a vivir y decidieron buscar un lugar mejor.

Lo encontraron y llegaron a un bello prado soleado, lleno de mariposas, escarabajos, flores y hierba fresca.

Algunas hormigas, las más trabajadoras, se pusieron manos a la obra, hasta que una hormiga les dijo:

— ¿Por qué no unimos nuestras patas y hacemos un solo hormiguero? Grande, pero donde podamos vivir todas juntas. Si hacemos eso, viviremos mejor y acabaremos el trabajo antes.

Todas las demás hormigas se miraron: ¿colaborar todas juntas?, decían. Pero si somos diferentes.

— ¿En qué? preguntó la hormiga. Y no sabían la respuesta.

¡Colaborar todas juntas!, qué idea tan fantástica. Trabajaban de día con la luz del sol y de noche con la de la luna y la compañía de los búhos. Enviaban exploradores a buscar la mejor cosecha de cereales, las mejores casas del pueblo para encontrar el pan recién hecho.

Al cabo de unas semanas tenían el mejor hormiguero. Nunca una hormiga había visto algo así. Era tan grande que había más habitaciones y galerías que hormigas. Pero disfrutaban tanto de colaborar juntas que siempre tenían un lugar para hormigas viajeras que estaban de paso.

Por eso, mira bien donde pisas cuando paseas. Puede ser que pienses que estás encima de un montón de tierra y sea el hormiguero más grande del mundo.

Los aprendizajes que suscita el cuento dependerán de las ideas y representaciones previas de los niños, que a su vez estarán condicionadas por otros factores, como los culturales.

A partir del cuento se les plantean los problemas que se deseen, como:

- El problema de las diferencias. (¿Por qué dicen ser diferentes?)
- La necesidad del otro. (Colaborar todas juntas, ¡qué idea tan fantástica!)
- Los que no tienen casa (¿Qué hacer para tenerla?).
- La empatía (¿Qué sentimos por los que sufren un desastre?)

En educación infantil no hay contenidos explícitos del tema transversal de *educación vial;* sí lo hay en educación primaria. Sin embargo, en determinados contextos como son los colegios situados en entornos urbanos, la educación vial puede tener una gran importancia. Recuérdese el caso práctico del capítulo 7 en el que la situación del colegio

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

determinó a la maestra a trabajar con sus niños este tema.

La educación vial en educación infantil significa ante todo conocer unos signos externos y unas normas, valorarlos como algo importante para la propia seguridad, y habituarse a cumplir esas normas. Los objetivos generales corresponden perfectamente a los señalados para la educación para la ciudadanía y su especifi cidad proviene del hecho de tener una referencia espacial muy concreta, pues son comportamientos deseables en las relaciones peatón-conductor en las calles de las ciudades.

Los temas de *educación sobre el patrimonio,* como los de la educación vial, tienen un importante componente espaciotemporal que, como ocurre con la Historia en EI sobrepasa los contenidos del currículo, y sin embargo tienen un papel muy importante en la formación sociocultural espacial y temporal de los niños en edad infantil, y por tanto en Ciencias Sociales.

El concepto integral de patrimonio permite hacer un análisis de la realidad natural, social e histórica, de una gran potencialidad educativa al favorecer la interdisciplinaridad y el desarrollo de competencias curriculares de educación para la ciudadanía (Ferreras, Estepa y Wamba, 2010).

Resumen

La Didáctica de las Ciencias Sociales identifica los problemas sociales que son relevantes socialmente en cada momento, y propone su incardinación en el sistema y en el proceso educativo.

Los problemas socialmente relevantes son los que tienen que ver con la violencia y las desigualdades, la problemática medioambiental y la relacionada con la seguridad vital en los ámbitos de la salud, del consumo y de los riesgos del entorno. Esas son las que han dado lugar a los TT actuales, pero ni son las únicas posibles ni los problemas de los que parten permanecen invariables en el tiempo.

Los problemas sociales relacionados con la violencia son afrontados por la educación para la paz, basada en el concepto de paz positiva que busca la armonía social, la justicia y la igualdad de la resolución pacífica de los conflictos.

Los problemas relativos a las desigualdades tienen relación con los anteriores por ser las desigualdades generadoras de conflictos. La desigualdad se ha abordado desde la educación para la igualdad de oportunidades para las personas de ambos sexos. Sin embargo, en los últimos años interesan más las desigualdades de desarrollo, la desigualdad en el reparto de las riquezas de la tierra.

La educación ambiental (EA) actualmente se preocupa por la relación entre el crecimiento demográfico y los recursos. La EA se relaciona estrechamente con la educación para el desarrollo sostenible y la educación multicultural, que comparten valores fundamentales en la educación, apuntan a la reforma de la sociedad y podrían ser un punto de partida para una enseñanza-aprendizaje más integral.

Los problemas relacionados con la seguridad vital que la sociedad pretende

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

asegurarse se centran en tres campos: el consumo, la salud y la seguridad. La educación para la salud trata de las amenazas que afectan a la salud y los riesgos del entorno. La alimentación está relacionada con la educación para el consumo, que tiene a su vez una estrecha relación con el problema de las desigualdades y con el medio ambiente. Por esta razón se habla de la educación para el consumo sostenible o responsable.

En cuanto a los riesgos del entorno, solo el derivado del tráfico es objeto de la educación vial.

Todos los esfuerzos educativos precedentes se pueden resumir en la educación para la ciudadanía, que favorece la integración transversal en el currículo, trabajando la diversidad, la integración y la interculturalidad, y explota todas las relaciones posibles con el entorno con vistas a su transformación.

Los TT pueden ser combinados, divididos, especificados, y naturalmente denominados de formas distintas a las mencionadas y la transversalidad puede también materializarse a partir de objetivos educativos diversos. Son el maestro y el equipo educativo quienes materializan los temas prioritarios y relevantes en cada centro escolar.

La programación de los TT debe tener en cuenta los ámbitos a los que se refieren y que tienen en común, que son:

- *Ámbito de la conciencia:* encaminada a que el niño aprenda a ser sensible y a valorar las cuestiones y problemas medioambientales, de consumo, las relaciones personales o cualquier otra. Los contenidos que se relacionan con este ámbito son sobre todo actitudinales, que pueden orientar la formulación de otros contenidos adecuados a cada tema.
- *Ámbito de los conocimientos:* adquirir conocimientos elementales relativos a cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué el hombre transforma o ha transformado el medio, y sobre relaciones causa-efecto; en la educación infantil esto se logra basándose en la experiencia, en la exploración y en la adquisición de habilidades que permitan resolver problemas ambientales o sociales. Los contenidos que se relacionan con este ámbito son los conceptuales, tanto los curriculares como otros que convengan a los temas a los que nos estamos refiriendo y los procedimentales que conducen a la observación, indagación y experimentación.
- *Ámbito de los comportamientos:* la educación en todas estas cuestiones no está completa si los niños no aprenden a comportarse responsable y activamente en su resolución; en educación infantil el cambio de las actitudes se logra a través de experiencias controladas por el maestro que permitan a los niños resolver sus problemas de relación social. Los contenidos que se relacionan con este ámbito son procedimentales y actitudinales.

La programación tiene en cuenta los ámbitos de la conciencia, el conocimiento y los comportamientos y a partir de estos lleva a cabo la selección y organización de los contenidos concretos de TT. Esos tres ámbitos pueden recoger todas las posibilidades

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

educativas de la educación ambiental y educación para la ciudadanía, que resumen todos los TT.

Didácticamente se programan insertando los contenidos en las unidades didácticas o programando ejes de contenidos en situaciones educativas que estén de acuerdo con los propósitos y objetivos de cada proyecto educativo. En cualquiera de los casos se impone un tratamiento globalizado.

Criterios para la autoevaluación

- Este capítulo tiene por objeto que conozcas y actualices el concepto de temas transversales en su relación con los contenidos de las Ciencias Sociales *(E5 y E6) (Fb3)*.
- En este sentido, tu autoevaluación podrá ser considerada satisfactoria con una lectura atenta y reflexiva, y con una incipiente investigación sobre los organismos que promueven la educación sobre los nuevos temas socialmente sensibles *(E5 y E6) (Fb2 y 3)*.
- Adicionalmente, la investigación en profundidad y su seguimiento y actualización, que corresponden al aprendizaje a lo largo de la vida, mejorarán progresivamente tu autovaloración en este tema *(E5 y E6) (Fb3)*.
- Si se ha realizado esta lectura atenta, podrás empezar a elaborar programaciones desde los diversos modelos para estos temas *(E7 y E8) (Fb1 y 2)*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Actividades

1. Resolver ahora el problema que se planteaba en la reflexión inicial.
2. Preparar un eje de contenidos sobre el ahorro, suponiendo que en un aula de EI se pretende trabajar de forma transversal el ahorro, durante al menos un trimestre, implicando en él tanto a la educación medioambiental como a la educación para el consumo y a la educación moral y para la paz.

   Para preparar la propuesta de trabajo es preciso seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de todas las áreas que tienen relación con el ahorro y que parece oportuno movilizar en el aula. Para realizar la actividad se recomienda partir de un supuesto concreto, preferiblemente de un aula conocida.
3. Preparar actividades concretas para el caso anterior, detallando los objetivos y contenidos propios de los temas transversales. Para practicar con tipos de actividades distintos, preparar actividades para el aula y fuera de ella, dentro de una UD y en diversas situaciones educativas.
4. A partir de los siguientes enunciados de actividades, concretar posibles objetivos y contenidos relativos a los temas transversales.

   - Representación gráfica de acciones relacionadas con la alimentación.

- Dramatización de acciones relacionada con la compra de diversos productos.
- Diálogo sobre acciones relacionadas con el tráfico.
- Participación en un juego de reglas en gran grupo.
- Participación en un juego de mesa en grupo pequeño.
- Dramatización de cuentos con contenidos discriminatorios imaginando alternativas.
- Diálogos sobre programas de televisión con contenidos violentos, imaginando alternativas.
- Diálogos sobre problemas en el colegio, y presentación de alternativas y soluciones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9

Los métodos para la enseñanzaaprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación infantil

Caso práctico: elección y aplicación de un método

Este caso es relatado por Carmen Ripoll en su trabajo de prácticas realizadas en el CP San Blas de Santa Marta de Tormes (Salamanca) donde diseñó y desarrolló una unidad didáctica titulada "Cuido mi cuerpo" para niños de cinco años, tutelada por A. Sánchez. De la metodología que emplea, dice que:

…intentará adaptarse a las necesidades del niño, y para ello se basará principalmente en los siguientes principios metodológicos:

La globalización, tanto en la presentación de las actividades como en la forma de llevarlas a cabo, de manera que la unidad didáctica constituya para el niño un acercamiento a la realidad. Se estimulará el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de forma global.

La actividad, que permite al niño ser el agente de su propio aprendizaje a través de la experimentación, observación, expresión e investigación. El objetivo a conseguir será mantener activa la mente del niño a través de las situaciones de aprendizaje, tratar de hacerle analizar y observar a la vez que criticar las situaciones que se le presentan, todo ello conducido a través del juego.

La afectividad, creando un clima de confianza y respeto que proporcione al niño la seguridad y el equilibrio necesarios para futuras relaciones humanas.

La socialización y comunicación entre sus iguales para conseguir una adecuada participación social, todo ello en un clima de bienestar que garantice su salud tanto física como psíquica; para ello propondremos situaciones de aprendizaje en las que el niño encuentre momentos para agruparse con sus iguales, compartir el material y sentir el apoyo de "los otros" que le ayudarán a socializarse y comunicarse.

El aprendizaje significativo que se refiere a la posibilidad de establecer vínculos entre lo que hay que aprender y lo que se sabe. Para conseguir este aprendizaje tenemos que tener en cuenta que los contenidos sean significativos desde el punto de vista de su estructura interna, coherente, clara y organizada. Los conocimientos previos son lo primero que tenemos que conocer, para partir de ellos y abordar el nuevo aprendizaje. Tenemos que tener en cuenta, además, la motivación.

El tratamiento de la diversidad, que responde a las peculiares características y ritmos de aprendizaje que cada niño tiene.

Hasta aquí los aspectos metodológicos que recoge en el diseño de la UD; en el desarrollo de la misma describe la siguiente actividad:

> Después de hablar de las enfermedades y de quien las cura, del médico, les cuento el cuento "Laura va al médico". Les propongo representarlo y la idea les entusiasma; pido voluntarios y todos quieren participar.
>
> Al final J. hará de médico, C. hará de Laura, M. hará de enfermera y S. de madre de Laura.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Vuelvo a contar el cuento, y después lo dramatizamos tres veces para que todos puedan ser protagonistas, y cada vez cambiamos algo en la dramatización.

Los contenidos de CCSS de la UD que correspondían a la actividad eran:

- Los trabajos de hombres y mujeres: el médico, la médica; otras profesiones relacionadas con la salud.
- Observación de las actividades de algunos adultos.
- Aprecio a los trabajos relacionados con la salud.

En las programaciones de educación infantil se encuentran habitualmente referencias a principios metodológicos, pero no a métodos concretos.

Sin embargo, la actividad que se acaba de describir no solo se rige por los principios metodológicos expresados por su autora, sino que puede ser además catalogada como una actividad de dramatización y de carácter lúdico, y este es el método concreto de esta actividad, de acuerdo con la terminología usada en este capítulo.

El recurso empleado ha sido un cuento que no se recoge aquí, pero fácil de imaginar, y el procedimiento elegido es la observación indirecta de lo que hace el médico, guiada por los momentos del relato que son convenientemente resaltados por la maestra.

Reflexiona

En este capítulo se va a pasar revista a los métodos aplicables a la enseñanzaaprendizaje de las Ciencias Sociales, pero en primer lugar debes recordar los métodos que conoces a través de las asignaturas de Didáctica General o de Didáctica de la educación infantil u otras semejantes. ¿Qué métodos recuerdas? ¿En alguna ocasión te has planteado que los objetivos que te propongas tienen que estar apoyados en métodos concretos, además de en metodologías de carácter general?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Recordar y analizar los elementos de las Ciencias Sociales en el currículo de EI para su articulación con los métodos (E2) (Fb1).
- ✓ Analizar diversos métodos y considerar sus posibilidades de aplicación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en EI. (E2, E7).
- ✓ Elaborar programaciones y actividades con diversos métodos (E7) (Fb1).

Introducción: condicionantes en la elección de los métodos

Este capítulo está dedicado a revisar los métodos aplicables a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La elección de una opción metodológica en los niveles de educación infantil tiene que tener como primera referencia las características de los niños en edad infantil junto con las peculiaridades de la materia en la que se trabaja, de forma que debe adaptarse a esas características diferenciales del niño, favorecer la motivación y la participación y fomentar la interacción en el aula. Se prefieren los métodos globalizadores, que partan de los conocimientos previos de los alumnos, propicien aprendizajes significativos y sobre todo, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, importa que favorezcan la exploración e investigación en el entorno.

Los métodos tienen una estrecha relación con los procedimientos; la elección de los contenidos procedimentales en educación infantil forma parte de la opción metodológica en cualquiera de las fases de toma de decisiones curricular. Los recursos a su vez están condicionados por su disponibilidad y por su aplicabilidad a los distintos procedimientos elegidos. Así, estos tres elementos didácticos aparecen relacionados entre sí e interdependientes en el Conocimiento del entorno en sus aspectos social y cultural, el propio de las Ciencias Sociales.

9.1. Métodos y procedimientos

Este capítulo precisa de una aclaración de los términos *principios metodológicos, métodos, procedimientos* y *estrategias* y de una elección previa de los que se usarán aquí y con qué significado.

Se puede definir *método* del siguiente modo: someter a un cierto orden los actos encaminados a lograr un fin; procedimiento que se sigue en las ciencias para averiguar la verdad y enseñarla; modo de hacer con orden una cosa. No obstante, las definiciones que da el diccionario no bastan al lenguaje didáctico para expresar conceptos encaminados a conocer y predecir los hechos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje, de ahí que hallemos en diferentes autores precisiones acerca de estos conceptos. Para Coll (1987) un *procedimiento* (llamado también a menudo *regla, técnica, método, destreza* o *habilidad)* es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, encaminadas a la consecución de un fin. En didáctica se utiliza también el concepto de *estrategia* como una guía de las acciones que hay que seguir; los métodos serían procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia (Monereo *et al.,* 1995). Las *estrategias* concebidas como un plan de acción para gestionar el currículo casi coinciden con el concepto de *modelo de enseñanza,* si este se considera un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Estebaranz, 1994). En educación infantil es frecuente además usar el concepto *principios metodológicos* con un significado equidistante entre las estrategias y los modelos.

En este capítulo se utilizará *método* en esta acepción amplia, adjetivando el tipo de métodos al que se refiera cada caso, reservando el término *procedimientos* a los contenidos procedimentales del currículo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.2. Principios metodológicos en la educación infantil

En educación infantil los principios metodológicos propios de la etapa son la globalización, la actividad, el carácter lúdico, la importancia de los aspectos afectivos y de la interacción en el aula, organización adecuada y flexible y variedad de materiales y experiencias.

No es frecuente encontrar metodologías solo para el Conocimiento del entorno y menos específicamente para las Ciencias Sociales. Lo más parecido se encuentra en Tarradellas (1990), en sus consideraciones sobre la metodología para la aproximación y el estudio del descubrimiento del medio natural y sociocultural, en donde opta por los siguientes principios: globalización, actividad, interacción, indagación, significación, funcionalidad, relación con la vida real, reflexión y conceptualización, rigurosidad, flexibilidad, imaginación, creatividad, variedad de experiencias y variedad de materiales. Estos principios coinciden con los de la etapa, los amplían y detallan.

El principio de globalización implica, según la psicología cognitiva, que el aprendizaje no se produce por acumulación sino por construcción de esquemas de conocimiento cuyos elementos guardan entre sí una estrecha relación, en la cual reside su significatividad. En este capítulo se examinarán algunos métodos generales adecuados para las Ciencias Sociales que se acomodan tanto al principio de globalización como al de significatividad.

El principio de actividad se aplica en el descubrimiento del entorno a través de la observación, de la indagación, la formulación de preguntas e hipótesis sobre los hechos, materiales, fenómenos, acontecimientos que se toman como base de experiencias. El análisis y las operaciones mentales derivadas de él provocan la reflexión y la conceptualización, y favorecen la analogía y por tanto la funcionalidad de los nuevos conocimientos, que adquiridos en una situación pueden ser usados en otra. La aplicación de estos principios se encontrará en diversos métodos concretos propuestos más adelante.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.3. Principios metodológicos para las Ciencias Sociales

En el capítulo 4 se han estudiado los problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en la edad infantil, examinando cómo el niño se enfrenta al medio. Citando a Hannoun (1977) se señalaba entonces que el medio, que para un adulto es percibido y comprendido desde perspectivas múltiples, para un niño que inicia la EI es un todo indiferenciado debido a su egocentrismo y a su sincretismo. A partir de aquí, al examinar cómo se va enfrentando el niño al medio, se van poniendo de relieve un conjunto de operaciones mentales fundamentales y los principios que las rigen.

Si en una primera fase de su vida para el niño el mundo es global y confuso, una de las tareas del maestro consistirá en ayudar al niño a *analizar* los hechos que le rodean, a distinguir sus elementos.

Las actividades exploradoras o de toma de conciencia ayudan al niño a distinguir lo esencial, y por tanto a *ir de lo particular a lo general;* para ello, y ya que el niño solo asimila lo que deriva de la experiencia con las cosas, necesita que el maestro le proporcione experiencias.

El punto de partida de la experimentación es la observación, que permite iniciar al niño en el análisis del entorno y empezar a hacer las operaciones mentales de *asociación* derivadas del análisis de un concepto o un hecho social: distinguir, identificar, enumerar, seleccionar, comparar, clasificar y ordenar las variables.

La acción pedagógica que se apoya en la experiencia debe *partir de lo conocido,* permitir que el niño se distancie del objeto y lo transforme en un concepto abstracto.

Metodológicamente pues se debe *proceder siempre de lo conocido a lo desconocido, ir de lo particular a lo general y practicar el análisis de la realidad.*

Estos principios metodológicos van a ser considerados también esenciales, y además específicos para el conocimiento del medio en sus facetas espacial, temporal, social y cultural, y por extensión para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Ejemplo 9.1.

En el capítulo 7 se proponía este ejemplo en el que el maestro seleccionaba un conjunto de posibles contenidos para trabajar sobre la calle.

Posibles contenidos de "La calle":

- Distintos tipos de calles, en nuestro entorno y fuera de él.
- Calles anchas y estrechas: cuánto se tarda en cruzar la calle.
- Secuencia: cruzar las calles; simultaneidad: coches y peatones.
- Las calles se estropean y se arreglan. Las personas que lo hacen.
- Qué hay en las calles: edificios y sus tipos; mobiliario urbano; señales de tráfico.
- Limpiar las calles: cómo y quién las limpia.
- Qué hacemos nosotros para ayudar a que estén limpias.
- Lo que hace agradables nuestras calles.
- Cómo cambia la calle: de día y de noche
- Qué actividades se pueden ver en la calle.
- La calle es de todos: normas para comportarse en la calle.

Los maestros saben que deben aplicar el principio de *partir de lo conocido,* y por tanto las actividades sobre los contenidos se referirán a una calle concreta que será objeto de la experiencia en el aula, aunque sea una calle pintada en un cartel. Esa experiencia particular permitirá *generalizar :* las actividades que pueden verse en una calle podrían hallarse en otras, lo que no se puede hacer en una calle no se puede hacer en otra. En ambos casos el *análisis* de los elementos que conforman la experiencia es fundamental, y permitiría realizar actividades como identificar conductas, compararlas y distinguir las que son apropiadas y las que no lo son, o enumerar elementos de la calle, clasificarlos y seleccionar todos los que regulan el tráfico, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.4. Métodos generales y métodos concretos

En la educación infantil no se individualizan los métodos para las áreas del currículo, al igual que ocurre con los principios metodológicos; sin embargo, es posible examinar cómo se pueden aplicar métodos generales y algunos métodos concretos al Conocimiento del entorno social y cultural, y por extensión a las Ciencias Sociales en EI.

Una metodología es adecuada si está relacionada con las necesidades y características de las personas implicadas (niños y adultos), con los objetivos que se pretenden obtener y con los medios de que se dispone. Según Molina (1990):

> Los niños y las niñas disponen de experiencias, un nivel de desarrollo, unos intereses, unas necesidades, unos proyectos, etc. Son activos; son capaces de provocar con su acción la acción de sus interlocutores; son capaces de responder a las invitaciones que se les hacen y de actuar en respuesta a actuaciones de quienes comparten con ellos los contextos relacionales; son capaces de emitir y captar señales de intercambio social; son capaces de implicarse en relaciones afectivo-emocionales y de construir vínculos de afecto; tienen sus percepciones del mundo y, muy precozmente, se plantean sus hipótesis al respecto de sí mismos, de los demás y del entorno. Es imprescindible contar también con que tienen unos familiares con quienes tienen una experiencia, unos conocimientos y unos afectos compartidos. En los intercambios con los familiares se han establecido las bases para su autoestima, sus concepciones y su conocimiento del mundo. Por su parte, los familiares se han hecho una imagen de cómo desean que sea la educación de su hija o hijo (o nieto/a, en el caso de los abuelos, etcétera); tienen una experiencia compartida con el niño o niña; han creado con él o ella unos vínculos de afecto; tienen unas expectativas sobre su evolución inmediata y proyectos para su futuro; albergan unos temores y expectativas al respecto de cómo va a ser atendido en la escuela; es posible que tengan sentimientos de celos al respecto de la relación afectiva de su hijo/a con los educadores.
>
> …Asimismo, los intercambios educativos entre niños, niñas y educador se desenvuelven en el contexto de una escuela concreta, institución que tiene una historia y está formada también por personas con sus criterios educativos y sus experiencias al respecto, que se encuentra un entorno sociocultural, que …es una reserva inagotable para exploraciones y descubrimientos.

Existen pues bases más que suficientes para considerar que cualquier opción metodológica tiene que contar con los elementos del contexto social y cultural. Esa elección puede quedar reflejada en los principios metodológicos y en los métodos generales de la etapa. Pero además, en el último nivel de concreción curricular, el que se lleva a la práctica en el aula, el maestro desarrolla su actuación creando situaciones de acción e intercambio en las que tiene en cuenta todas las características mencionadas antes. En ese momento el maestro tiene que optar por unos métodos concretos.

Al hablar de *métodos generales* se hará referencia aquí a aquellos que se aplican a la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el método de centros de interés. La elección de estos métodos influye en la selección de temas de trabajo y de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales.

Se entenderá por *métodos concretos* a aquellos que se aplican a actividades dentro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de las unidades de trabajo, y que pueden ser sustituidos por otros en función de las necesidades del desarrollo de la unidad. La elección de un método en este caso tiene relación con las actividades que se van a desarrollar, con los contenidos procedimentales y con los recursos.

9.5. Antecedentes de los métodos generales y relación con las Ciencias Sociales

El actual estudio del *Entorno* tiene sus antecedentes más recientes en la Educación Nueva, movimiento que designa un conjunto de corrientes que se prolongan desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días. Toda una serie de ideas orientadoras de la pedagogía de hoy en día encontraron aquí su origen. En este movimiento podrían figurar como representantes Pestalozzi, Steiner, Froëbel, Cousinet, Claparède, etc.

Las obras de Dewey, Decroly, Montessori y Freinet representan los momentos y los métodos de referencia de ese movimiento. Surge, en oposición a la pedagogía tradicional, fundada sobre métodos llamados naturales, "activos". Reúne un conjunto diverso de realizaciones y de teorías, cuya unidad es una concepción según la cual la pedagogía no debe ser impuesta sino reinventada.

La caracterizan tres principios: el tomar en consideración la realidad infantil, la relación del acto con el pensamiento y la organización de una vida social en el seno de la vida escolar.

La Educación Nueva da prioridad a la libertad individual, formadora de la persona social. El medio escolar es el lugar donde se construye una identidad social. Desarrollar la comunicación, la cooperación, la colaboración, el interés mutuo, se convierte en un elemento constitutivo del "método".

Los métodos nuevos favorecen la adaptación del niño en el medio social, utilizando sus propias tendencias, y todo ello en beneficio de la sociedad, según Piaget (cit. por Palmade, 1989: 41).

Para Dewey (1967) el hombre es un ser activo que transforma el medio físico y construye nuevas relaciones y nuevas estructuras en el medio social. La observación y el pensamiento son herramientas para la acción adaptadora del hombre. La experiencia, para Dewey, es el método a través del cual operan los procesos educativos; por lo tanto, la comprensión de la educación requiere valorar el tipo de experiencias que tienen los individuos. La experiencia educativa alienta el crecimiento de la inteligencia humana, nutre la curiosidad y produce satisfacciones al realizar aquellas cosas que merecen la pena llevarse a cabo. La experiencia educativa es el principal resultado deseado de la educación.

Un importante aspecto en la obra de John Dewey (1998) era su oposición al modelo tradicional de educación. En relación con ella manifestaba su convicción de que la educación y la democracia se encontraban indisolublemente ligadas. La educación debía preparar a las personas para ser flexibles, estar alerta y ser creativas ante nuevos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desafíos y ante la incertidumbre del futuro, actitudes fundamentales en un sistema democrático. En consecuencia planteaba que la escuela fuera una institución donde los avances de la sociedad se pudieran transmitir directamente a las nuevas generaciones, no a través de métodos formalizados, sino a partir de una escuela que permitiera al niño construir, crear e indagar activamente, en un ambiente colectivo; lo que haría posible convertir a los niños y a los jóvenes en miembros participantes y constructivos de una sociedad democrática.

Dewey subrayaba la importancia de la actividad en contacto con el *medio* y de proponer al niño experiencias auténticas. Claparède (1931), en la misma línea, preconizaba una educación ligada al *medio de vida* del escolar, en donde la educación no es preparar para la vida, sino que es una vida basada en los problemas reales y cotidianos que encuentra el niño para adaptarse a su medio.

Decroly se acercó también al estudio del medio con su programa de educación para y por la vida. Al concebir su programa educativo, Decroly se preguntaba qué es conveniente que el niño no ignore, pero también cuáles son los conocimientos por los que siente más atracción. Lo más importante para el niño es él mismo en primer lugar, y luego el mundo, el medio en el que vive. La escuela tiene que crear el *medio vital* donde la enseñanza estará dirigida por los centros de interés correspondientes a las necesidades de la vida humana: nutrirse, guarecerse, defenderse de los peligros y actuar, trabajar, recrearse, crecer; en definitiva, adaptarse al medio.

El conocimiento del medio comporta el examen de los siguientes factores: ambiente humano (familiar, escolar y social), medio ambiente animal y vegetal y medio no viviente; la segunda parte de su programa desarrollaba la relación del niño con los animales, las plantas, la tierra y los astros, y la relación con la familia, la escuela y la sociedad.

En el método de Decroly la vida social tenía un papel muy importante (Palmade, 1996), pues implicaba tanto la cooperación de los alumnos como el trabajo individual. El centro de interés puede elegirse en común, puede hacerse en grupo o por equipos, y por tanto es tan directa la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos como la de los maestros.

Otro aspecto sustancial de su método es que exigía pasar por ciertos momentos: en primer lugar el de observación en un ambiente natural, en segundo lugar la asociación para relacionar impresiones anteriores y actuales. Decroly considera que las cuatro relaciones fundamentales son las *espaciales,* las *cronológicas,* las causales y las prácticas o utilitarias. Para valorar su importancia interesa pues subrayar el empleo del *medio* como *material didáctico* (Pozo Pardo, 1978) y como punto de partida de la enseñanza.

Kilpatrick fue el precursor de la idea del trabajo por proyectos en el primer cuarto del siglo XX. Él argumentaba que las experiencias de los alumnos no deben estar confinadas solo a la vida de la escuela, y que los proyectos ayudan a crear un ambiente de aprendizaje muy enriquecedor, pues ofrece a los alumnos cierta libertad en decidir los tópicos a trabajar. El método de proyectos procura, en principio, desarrollar los máximos niveles de convergencia entre vida y educación. Un proyecto permite a los alumnos una

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mayor libertad de elegir de acuerdo a sus propios intereses, animando su control sobre el proceso de aprendizaje, y aumentando su motivación. El maestro asume un papel más de facilitador y consejero que de experto, y se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar su habilidad para, planificar, organizar y llevar a cabo una tarea, resolver un problema, aplicar una iniciativa, etc.

Kilpatrick, al igual que Dewey, consideraba que la práctica educacional debería reflejar valores democráticos y un sistema que garantice mayor libertad de acción y pensamiento. El método de proyectos permite a los niños desarrollarse en su individualidad para interactuar activamente con otros en experiencias del mundo físico, permitiéndoles aprender a integrar la experiencia social, pues a los niños se les deben enseñar las habilidades sociales necesarias para la colaboración y se les debe motivar a aplicarlas (Kilpatrick, 1967). Esta metodología permite enriquecer y diversificar aún más los ambientes de aprendizaje que los maestros deben procurar ofrecer a sus alumnos. El trabajo por proyectos aporta la posibilidad de desarrollar un trabajo más globalizado seleccionando los temas apropiados para construir conocimientos significativos.

9.6. Métodos generales: su aplicación a las Ciencias Sociales

Los métodos generales a los que nos hemos referido tienen una aplicación natural, espontánea y clara para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, tanto en el Conocimiento del Entorno como en todas aquellas capacidades que ya se han analizado y que constituyen las de Ciencias Sociales en la EI. Veremos a continuación el cómo y el porqué de su aplicación.

A) Método de centros de interés

Decroly es sin duda uno de los autores que más ha influido en la metodología destinada a los niveles de educación infantil. Los seguidores de Decroly han desarrollado los centros de interés de forma que se pueden hallar numerosas aplicaciones en la práctica. Moll (1988) enumera, analiza y describe las estrategias de globalización y la elaboración y desarrollo de un centro de interés en la que, tras el diagnóstico de las características individuales de los niños y la identificación por el profesor de aquellos intereses que son predominantes en ese grupo, se procede a la determinación y secuencia de los contenidos en torno a un centro de interés. El método de centros de interés es desarrollado en tres momentos: *observación analítica, asociación sintética* y expresión polimórfica o manifestación de unos conocimientos y actividades bajo formas diversas.

Los centros de interés nutrirse, guarecerse, defenderse de los peligros, actuar, trabajar, recrearse, crecer, enlazan claramente con núcleos de contenidos propios de las Ciencias Sociales, puesto que pueden ser referidos a funciones sociales básicas y a las transformaciones espaciales realizadas por el hombre en virtud de aquellas: espacios para habitar, para trabajar, para distribuir, transportar y consumir bienes o servicios, para el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ocio, para la comunicación, para la educación. Así, para seleccionar los contenidos propios de CCSS en cualquier centro de interés, basta con preguntarse dónde tiene lugar (espacio), cuándo (tiempo) y qué función social tiene, función que puede ser especificada relacionando el centro de interés con las funciones sociales básicas y las transformaciones espaciales mencionadas.

Ejemplo 9.2.

Se desea desarrollar un centro de interés sobre "El vestido" en una o varias unidades de trabajo globalizadas, y para disponer los contenidos de Ciencias Sociales que pueden ir apareciendo se indaga en los aspectos espaciales, temporales y sociales del vestido; simultáneamente van apareciendo posibles *centros de interés* de los cuales se puede partir para desarrollarlos.

Vestido

Su función más importante es proteger de la intemperie y por eso el hombre cambia de atuendo según el lugar y según el tiempo que hace, pero también según la actividad que vaya a hacer e incluso según sea día festivo o no. A veces se disfraza, para divertirse o representar una obra de teatro.

Se guardan los vestidos en las casas, en armarios que suelen estar en los dormitorios, en los que, además de descansar, las personas que allí viven se visten y desvisten.

Muchas personas trabajan para confeccionar y vender vestidos, y lo hacen en fábricas y comercios.

Hay transportes y transportistas que los llevan desde las fábricas a los comercios, en camiones, en trenes…

No se pueden adquirir los vestidos todos los días, solo los laborables ya que los festivos cierran las tiendas; tampoco trabajan quienes confeccionan los vestidos.

Cuando se compra ropa, a menudo se hace bajo la influencia de la publicidad en medios de comunicación.

Centros de interés posibles: NOS ABRIGAMOS. NOS DISFRAZAMOS.

Así aparecen de forma natural contenidos conceptuales, y aunque no sean todos los contenidos posibles, son los suficientes para comprender cómo se puede partir de contenidos globalizados de CCSS, trabajando con centros de interés.

Contenidos de Ciencias Sociales.

- *Aspectos temporales.* Vestimos según el tiempo meteorológico, según las estaciones, según la hora del día o según sea día festivo o no. Días que podemos o no comprar ropa.
- *Aspectos espaciales.* Dónde guardamos nuestros vestidos, dónde los compramos, dónde se fabrican. Vestimos según el lugar: ropa para la ciudad, para ir de excursión, para la playa…
- *Aspectos sociales.* Vestimos según la actividad a realizar: ropas de trabajo, ropa de fiesta, disfraces. Personas que trabajan haciendo ropa, transportándola o vendiéndola. Anuncios y publicidad de ropa.

---

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

B) Método de proyectos

Este método concebido por W. H. Kilpatrick también concierne a la totalidad de la programación y a todas las áreas o ámbitos de experiencia. En la actualidad el método coincide solo en parte con el original.

El proyecto es un plan de trabajo elegido libremente por los alumnos sobre un asunto que le concierne, le interesa, en el que se siente implicado. Los centros de interés suelen partir del entorno, pero los proyectos no.

El modelo se desarrolla en varias fases: comienza por la *presentación* de los proyectos, la discusión sobre sus ventajas e inconvenientes, su viabilidad, etc., y la *elección* del proyecto. La *planificación* consiste en organizar y preparar todo lo que requiere el proyecto, e incluye la distribución, planificación y organización del trabajo. La fase de *acción y seguimiento* representa un conjunto de secuencias de recogida de datos, sistematización y elaboración de productos que culminan en la *realización de tareas* individuales o por grupos.

Todos estos aspectos dotan de un gran interés al modelo desde el punto de vista de las CCSS, al poner en juego procedimientos específicos de previsión temporal y espacial y de relación social, independientemente de los contenidos del proyecto. Además, el método pretende enfrentar a los niños a problemas reales para que los resuelvan; los problemas de la vida real proporcionan un extenso campo con temas de carácter social y cultural y suficiente interés para que se pueda plantear a los niños la participación en su resolución o estudio. Su dificultad estaría en detectar proyectos que, siendo problemas o temas de CCSS sacados de la realidad, sean atractivos para los niños de EI.

Ejemplo 9.3.

Este ejemplo procede de un artículo citado en la bibliografía, de Miralles y Rivero (2012). Una parte ha sido ya citada como ejemplo en el capítulo 5. (LR)

> Una forma concreta de enseñanza activa que resulta muy adecuada para trabajar en la etapa de Educación Infantil es el método de proyectos. Esta metodología está ligada a la perspectiva constructivista del aprendizaje y a las teorías del aprendizaje por descubrimiento, utilizando estrategias de indagación, y combina diferentes propuestas de actividades complementarias entre sí para la enseñanza de un tema concreto. (…)
>
> Otra posibilidad de trabajo por proyectos es seleccionar un eje temático, sea sincrónico (ej. los romanos) o diacrónico (ej. los vestidos a través del tiempo) e ir realizando actividades de diferente naturaleza para abordar ese tema a lo largo de todo el periodo escolar. Como ejemplo podríamos citar el proyecto "Somos romanos" desarrollado en el CEIP Virgen de la Peana de Ateca (Zaragoza) en el curso 2010-2011, con niños de tres-cuatro años y cuyo desarrollo puede consultarse en el blog "Aprendemos en Infantil" (http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=61).
>
> En este proyecto se trabajó la narración histórica a partir del cuento "Conejo a la bilbilitana" (Martín, Rivero y Sáenz, 2008), con explicaciones sobre vida cotidiana romana con el respaldo de libros informativos, se incluyó un mercado romano entre los rincones de aula, se realizó dramatización/simulación de una comida romana, se visitaron los restos romanos conservados en el Museo de Calatayud, se elaboró un mosaico romano con teselas de goma en el museo, se instaló en el colegio la exposición itinerante "Bílbilis en tu aula" con paneles explicativos y reproducciones

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

arqueológicas que se podían utilizar, se proyectaron los audiovisuales de las reconstrucciones virtuales de Bílbilis y se realizó en el terrario del patio una simulación de excavación arqueológica. El profesorado estableció los siguientes objetivos: conocer otras culturas diferentes; establecer comparaciones entre los romanos y el mundo actual; trabajar el lenguaje y la exposición oral; buscar información en diferentes soportes; usar las TIC; expresarse a través del lenguaje plástico. Y quiso alcanzarlos a través del estudio de una civilización diferente a la del alumnado y que por ello les resulta fascinante y motivadora. Los resultados fueron muy satisfactorios.

9.7. Aplicación de algunos métodos concretos a Ciencias Sociales

En el comienzo del capítulo se definían –para uso de este texto– los métodos concretos como aquellos que se aplican a actividades dentro de las unidades de trabajo, y que pueden ser sustituidos por otros en función de las necesidades del desarrollo de la unidad.

La elección de los métodos concretos tiene por tanto relación con las actividades que se van a desarrollar, con los contenidos procedimentales y con los recursos. Los siguientes modelos se pueden adaptar y modificar según las necesidades del aula y de la situación concreta.

A) El método de resolución de problemas

El método de *resolución de problemas* es un método activo y participativo, que se adapta al principio de indagación, reflexión, interacción, funcionalidad y relación con la vida real, y que propicia el aprender a aprender, el aprendizaje para toda la vida. El método en si es muy complejo, pero se puede encontrar abundante información para explicarlo y aplicarlo. Adoptaremos aquí una visión muy simplificada, utilizable en el aula de EI. Es recomendable estudiar con más profundidad el método, tarea que obviamente no es propia de este texto.

Este método implica una selección entre varias alternativas, una estrategia y una evaluación de los resultados, orientada a la toma de decisiones (Ontoria, 1988). Un problema existe cuando no puede alcanzarse una meta deseada, y corresponde al maestro transformar un problema real en motivo de aprendizaje.

En educación infantil se usa con cierta frecuencia en matemáticas y en ciencias naturales, pero no en CCSS. No obstante, se puede hacer si se desea orientar una actividad de este modo.

El método se desarrolla en varias fases:

– *Percibir e identificar un problema, describirlo, analizarlo.* La percepción del problema debe ser contemplada desde la peculiaridad de la edad infantil. Son los maestros quienes deben encauzar las inquietudes planteadas por los niños y transformarlas en formulaciones viables; la formulación incluye la descripción de la naturaleza y elementos del problema, que en este nivel tendrá una gran cantidad de elementos afectivos y de imaginación, que precisan ser encauzados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Suponer las causas (formular hipótesis), idear y buscar posibles soluciones y reunir información.* La búsqueda de soluciones ofrece la oportunidad de confrontar esos aspectos subjetivos con lo posible o con la realidad, aun con las limitaciones que el término *realidad* tiene en la edad infantil, en esta fase se busca información y se formulan hipótesis, y en ambos casos es preferible no utilizar muchas informaciones o suposiciones para no perder de vista el objetivo del problema.
- *Selección inicial de soluciones, reflexión, conclusión y verificación.* La selección inicial se realiza entre las hipótesis posibles, de forma que se lleva a cabo una primera evaluación, y se selecciona la que parece tener más posibilidades de solucionar el problema; se procede por eliminación, desechando las soluciones que no sean viables. Una vez hecha la elección se comprueba su efectividad, o se verifica.

Según Davis (1983) la aplicación del método para enseñar a resolver problemas se puede realizar por medio de tres procedimientos: dos de ellos suponen *enfrentar al alumno a una situación real,* y aquí se reducen a uno para adaptarlos al nivel de EI; el tercero es *realizar una simulación.* Igual que hay que adaptar el método a EI, hay que considerar que todo esto se refiere a aspectos sociales, por lo cual puede haber varias soluciones posibles para un problema.

Enfrentar al niño a una situación real: este procedimiento se puede concretar en actividades en las que se usa la interrogación para plantear un problema; los tipos de preguntas, genéricamente consideradas pueden ser dos:

1. *Si…, entonces…:* se trata de un tipo de pregunta en la que se pueden obtener varias respuestas correctas o adecuadas, y corresponde al maestro en todo caso guiar a los niños en un orden de prioridades para jerarquizar las respuestas en función de su pertinencia.
2. *Interrogación directa:* este tipo de preguntas puede suscitar no solo un conjunto de respuestas válidas, sino que la respuesta puede ser también la identificación de las fases o *pasos de un proceso* del cual interesan tanto esas fases como el *orden* en el que se desarrollan. Si, en el ejemplo, a la pregunta ¿para qué vamos al colegio? los niños responden "para aprender cosas", "para saber más cuando sea mayor" y "para trabajar cuando sea mayor", puede el maestro hacerles reparar en este orden que es cronológicamente correcto y lógicamente posible.

Ejemplo 9.4.

1. Si…, entonces…:

   Si alguien nos pide ayuda…, entonces…
   Si te pierdes en la calle…, entonces…

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Si tiramos al suelo los papeles…, entonces…

2. Interrogación directa:

¿Para qué vamos al colegio?
Queremos comprar comida, ¿qué podemos hacer?
¿Para qué sirve un semáforo?

Realizar una simulación: Los problemas en EI se pueden exponer, argumentar y resolver expresándolos por medio de simulaciones; en este caso sería importante que en la simulación los maestros pongan de relieve los elementos o variables o los pasos del proceso.

Ejemplo 9.5.

Una actividad en rincones en un aula de EI. Trabajando la UD de los alimentos. Relatado en una memoria de prácticas. Comienza planteando el problema con una interrogación directa y finaliza la actividad con una simulación.

> En el rincón de la casita en el grupo de niños surge la idea de preparar la merienda. La maestra interviene y les ayuda a plantear el problema:
>
> "Queremos comprar comida para merendar, ¿qué podemos hacer?"
>
> En primer lugar los niños van aportando sus ideas. Unos aseguran que hay que comprar chucherías, otros recuerdan que hace falta dinero, o que hay que ir a la tienda. Por fin se aclaran y se enumeran las necesidades y después se ordenan los pasos que hay que seguir (serán los que interesen a la maestra, que los ha orientado de acuerdo a los objetivos) que son los siguientes
>
> – cogemos el dinero
> – vamos a la tienda
> – elegimos lo que queremos comprar
> – comprobamos que tenemos suficiente dinero
> – compramos

El preparar dinero simulado fue otra parte de la actividad, pero por fin se organizó la simulación, el grupo de la casita se acercó al de la tienda, donde "compraron" lo que necesitaban. Para ese momento todos los niños se habían sentido ya involucrados en el asunto, y había dos grupos, unos comprando y otros vendiendo.

B) El método por descubrimiento

El método por *descubrimiento* pretende, con procedimientos sencillos, organizar los conocimientos y generalizar. Se basa en el concepto de *método científico* (Ontoria, 1988), y requiere una buena motivación y una actitud participante y activa por parte de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los niños. Comprende las siguientes fases:

- *Motivación:* en esta fase se presenta un problema, situación o fenómeno que suscita interés o asombro. Esta es una de las características que hace de este método uno de los más idóneos en EI, al explotar la capacidad de asombro de los niños de esta edad.
- *Observación y recogida de datos:* según la naturaleza del fenómeno predomina una u otra.
- *Formulación de hipótesis y experimentación:* en ella se precisan y comprueban las relaciones entre los distintos componentes del fenómeno.
- *Explicación:* en esta fase se verifican las hipótesis y se generaliza.

En EI lo más importante del método es la propia *observación;* esta tiene que ser guiada por el maestro, que la orienta para destacar los elementos a observar y lo que los niños pueden descubrir en ellos, dirigiendo la observación por el camino más espontáneo posible, pero teniendo en cuenta el objetivo planteado; la formulación de hipótesis tiene que ser completada también por el maestro para orientar el aprendizaje.

Ejemplo 9.6.

Una visita a un vivero. Además de los aspectos naturales que se pueden observar en una visita a un vivero, la maestra quiere preparar una observación del trabajo que allí se realiza. Toda la observación puede ser orientada, pero también se puede dejar un margen muy amplio a los descubrimientos espontáneos de los niños.

La *motivación* es la propia salida, por ser una actividad inusual.
Una vez en el vivero la maestra dirige la *observación:*

Observación del lugar de trabajo. El vivero tiene zonas de plantación, pero también *caminos* de acceso y *naves* para guardar maquinaria y otros instrumentos.

– *Hipótesis:* los caminos son para que… (pasen las personas, o para las carretillas, o para el camión)…

Observación de los *instrumentos* y sus *funciones* respectivas en el trabajo.

– *Hipótesis:* la pala sirve para…, el azadón sirve para…

Observación del trabajo que se puede ver directamente: cavar, plantar, regar, etc.

– *Hipótesis:* Está cavando para…, lo que hace se llama…

Observación del trabajo que se manifiesta a través de sus *resultados.*

– *Hipótesis:* las macetas las ha colocado…, los árboles los ha plantado…

Explicación de cada una de las afirmaciones, para tratar de comprobarla *Verificación:* preguntando, u observando de nuevo.

C) El método de investigación en el medio

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Se trata de un método que participa de características de los dos anteriores. Organizado y sistematizado por el Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) de Italia, se funda en el aprendizaje natural del niño y tiene como meta que la institución escolar se ponga al servicio del conocimiento científico del mundo (Zabala, 1995: 155).

El punto de partida del método es la investigación basada en los conocimientos que los escolares aportan, aprendidos por tanteo experimental, y en que los relacionen con los conocimientos nuevos.

La motivación procede del medio, del interés que suscita, y también del interés por comunicar a otros los descubrimientos efectuados. Las fases de aplicación de este método son:

- *Motivación:* se consigue enfrentando a los niños a situaciones propias de su experiencia vital para despertar su interés.
- *Explicitación de las preguntas o problemas:* unas y otros deben aparecer en un debate, que el maestro tendrá que dirigir para concretarlos.
- *Respuestas intuitivas o hipótesis:* son las suposiciones que los niños manifiestan con respecto a los problemas o preguntas. Suelen ser confusas y erróneas, pero permiten poner de manifiesto sus conocimientos previos.
- *Búsqueda y recogida de datos:* en EI esta fase queda reducida y simplificada, adecuándola a las posibilidades de los niños. En el método original, pensado para niños más mayores, se prevé una fase de contraste de datos, eliminando los contradictorios, pero en EI la contradicción solo se puede poner ante los niños con algunas evidencias, de ahí que el maestro deba tener un papel importante en la organización de esta fase.
- *Conclusiones y generalización:* como ocurre en los otros métodos se pueden aplicar las conclusiones a otros casos.
- *Expresión y comunicación:* es un elemento muy interesante del método, pues los resultados de la investigación se comunican a otros escolares, y buena parte de su interés reside precisamente en esta comunicación.

Ejemplo 9.7.

Este ejemplo real se aproxima al modelo de Investigación en el Medio. Se encuentra en "Investigar en educación infantil: Método de pequeños proyectos V Congreso Internacional Virtual de Educación".*

La investigación tiene como tema "El miedo" y ha estado compuesta de las siguientes fases:

- Primeros pasos: Tras la lectura del cuento "Laura tiene miedo", las preguntas surgieron sobre el tema: ¿Quién tiene miedo? ¿Cómo son los monstruos?… Al principio nuestra reacción era de escucha, moderando las intervenciones, y decidimos investigar sobre el tema. A continuación, se decidió hacer partícipes a las familias, ya que nos podían aportar mucha información. Escribimos una

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

carta a las familias y en esa misma tarde empezó a llegar material al aula: cuentos, muñecos, CD interactivos…

- Todo lo que llegaba tras informar al grupo se dejaba en el rincón de los monstruos. Además, aprovechamos el "LIBRO VIAJERO" para recoger información, cada niño llevaba el libro a su casa donde trabajó con su familia el tema. Cuando regresaba al aula, lo exponíamos al resto de los compañeros y el libro seguía viajando.
- Recogida de información: La información la recogimos de diferentes fuentes; visita a la biblioteca, libro viajero, películas, juegos, cuentos, muñecos, disfraces…
- Puesta en común: La primera toma de contacto con el desarrollo del proyecto se articuló en torno a la puesta en común, de sus experiencias personales y sus ideas previas sobre los monstruos, fantasmas, brujas… Para ello, se anotó una relación de las características: hay brujas, fantasmas, monstruos…, algunos son buenos, otros malos…, comen galletas, sangre…
- Clasificación: Una vez recogidos todos los datos los clasificamos, analizando y sistematizando para que todos los participantes pudiéramos tener una visión global de los monstruos:

  - ¿Qué tipos hay?: Fantasmas, brujas, vampiros, Frankenstein, extraterrestres, monstruos verdes, ogros, dragones, gigantes, asustaniños, duendes…
  - ¿Qué comen?: galletas, sangre, gusanos en salsa, sapos y culebras…
  - ¿Dónde viven?: en castillos, en el bosque, en los ríos, en los pozos, en las cuevas, en las nubes, en el fuego…
  - ¿Son buenos o malos?
  - ¿Son reales o imaginarios?

- Expresión: Una vez ordenados, analizados y comentados los datos recogidos se pasó a realizar las tareas de expresión tratando de reflejar lo aprendido. Para ello abordamos todas las áreas:

  - Plástica: la realización de diferentes monstruos con diferentes técnicas (picado, recortado, rasgado, construcción de móviles…).
  - Expresión oral y lenguaje escrito: poesías, cuentos, refranes, retahílas…
  - Expresión corporal y dramática: dramatización de la canción, disfraces…
  - Expresión musical: canción "Soy un vampiro", banda sonora del "Fantasma de la Opera".
  - Taller de maquillaje y disfraces.

- Exposición: Finalmente, se llevó a cabo una exposición de todo lo aprendido. Con ella pretendemos que de forma visual pudiéramos contemplar los diferentes tipos de monstruos que hay, qué comen y dónde viven. Además, se elaboró un dossier con toda la información recogida, que forma parte de la biblioteca de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aula y se llevan los niños a casa.

Parece importante en este momento comparar los tres métodos anteriores. Teóricamente, este último método debería ser considerado más completo que los precedentes por contener las fases de los dos; sin embargo, atendiendo al nivel al que se dirige, la motivación del método por descubrimiento es posiblemente más apropiada, así como la observación inmediata de los componentes del fenómeno investigado, pues los tiempos de actuación en EI son cortos y rápidos.

No obstante, en metodología se puede hacer, o por lo menos intentar, todo y el mejor método será el que mejor resultado dé en un aula concreta y en un momento concreto.

D) El método de representación simbólica o de juegos

Es un método activo que se adapta a los principios de globalización, significación, funcionalidad, relación con la vida real, imaginación y creatividad. Se basa en la capacidad de representación de la realidad por el niño.

Para Bruhner (1978) la representación es un sistema de reglas por medio de las cuales el hombre representa o conserva para el futuro sus experiencias en diversas situaciones; en una construcción personal del mundo, un modelo por medio del cual el mundo es asimilado por el sujeto. La adaptación de este concepto de representación a la etapa de EI puede dar lugar a diversas estrategias didácticas adaptadas a las necesidades y momento evolutivo.

Cuando la adaptación está pensada para la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales, la representación más adecuada es la de *juego simbólico*. El método es particularmente apropiado para programar objetivos sociales, espaciales y temporales, basados en actividades libres o dirigidas, sin normas o con ellas, tanto si son establecidas por los niños como si son propias del juego elegido.

Como ejemplo de juego simbólico se pueden citar los juegos de mímica para representar oficios cuyas características hayan sido trabajadas previamente en clase con los niños; un ejemplo de juego espacial es la búsqueda del tesoro, un juego que desarrolla la orientación y el uso de símbolos.

La organización del aula por rincones ofrece muchas posibilidades para el aprendizaje basado en el juego libre, contando con una distribución eficaz del tiempo y con una dotación apropiada de materiales en los rincones. Se han citado anteriormente los de juego simbólico, que son los que apuntan más directamente a los aprendizajes del área a la que se ha hecho referencia.

Los juegos tradicionales son un filón de actividades dirigidas que los maestros suelen adaptar a sus necesidades, y gracias a la difusión que de ellos se hace en algunas publicaciones como la citada en el ejemplo siguiente, y a las que debemos agradecer que conserven memoria de juegos que se estaban perdiendo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 9.8.

Un ejemplo de juego tradicional es el de "Antón Pirulero". Es un juego de mímica con reglas, que aparece mencionado ya en el siglo XVIII en una letrilla satírica de Torres Villarroel (Pelegrín, 1998: 452). En el juego los niños cantan

> Antón, Antón,
> Antón Pirulero cada cual,
> cada cual atienda a su juego
> y el que no atienda
> paga una prenda

y dice una descripción de 1792:

> (…) tomando cada cual su oficio, advierte el Presidente que pongan mucha atención á que quando él contrahaga el oficio de alguno, este al mismo instante ha de hacer …[el del presidente]… pero ha de ser con viveza, porque si se descuida, y se llegan a encontrar haciendo los dos el [mismo] oficio, paga prenda.

Una explicación más coetánea: Durante el juego se irá cantando la canción y mientras todos cantan, cada uno simulará un oficio. El jugador que hace de director también simula el suyo, pero en un momento dado se pondrá a interpretar el papel de otro jugador, que en ese momento debe cesar en su simulación, y cambiarla por la que antes interpretaba el director. Es decir, se intercambiarán los papeles.

E) El método de repetición

Finalmente, se examinará el método de *repetición,* cuyo nombre suscita el recelo que el desprestigiado aprendizaje memorístico ha acumulado en el pasado. La reivindicación del entrenamiento de la memoria parece particularmente importante en EI, siempre enmarcado y rodeado por los principios metodológicos propios de la etapa y sin renunciar a ellos, especialmente del aprendizaje significativo. Por otra parte, al observar las actividades en un aula de educación infantil, se aprecia que los maestros usan regularmente la repetición para conseguir objetivos variados como regular conductas de los niños utilizando *consignas* que se repiten en determinadas ocasiones

> La maestra, en la asamblea: "¿Qué hacemos cuando queremos hablar?"
> Los niños contestan: "Levantamos la mano"

La repetición se usa también para memorizar refranes, cuentos breves, canciones o pequeños poemas, aprendizaje que no solo ha de tener objetivos de lenguaje, pues a veces el texto pretende fijar en la memoria conceptos que se asocian en un contexto con significado propio.

Ejemplo 9.9.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una adivinanza muy común en las unidades de trabajo en torno al pan. Presenta de forma muy simple la secuencia que va del trigo a la masa del pan y motiva al descubrimiento del significado de cada verso.

Verde me crié
rubio me cortaron
prieto me molieron
blanco me amasaron

En la siguiente canción aparecen instrumentos característicos y las acciones del carpintero, ordenadas.

Cuando los carpinteros
cogen la sierra
para hacer varios trozos
con la madera
hacen ris, hacen ras, hacen ris ris ras.
Cuando en trozos pequeños
partida está
con un martillo y clavos
la va a clavar
hace pin, hacen pan, hacen pin pin pan
y el clavo en la madera
metido está

Un caso de método repetitivo que pretende generar un marco significativo es el uso de colecciones de imágenes diversas, entre las que se incluyen obras de arte, cuyos nombres aprenden los niños de forma mecánica. Son más conocidos como los "bits" de aprendizaje, y pueden ser utilizadas posteriormente por los maestros como elementos de ilustración de un tema o como enlace con otros hechos o conceptos. De esta forma se crea la posibilidad de establecer vínculos entre lo que se sabe y lo que se aprende.

Ejemplo 9.10.

Los niños habían memorizado entre otros el cuadro de *Los Girasoles* de Van Gogh. Este cuadro suscitó una conversación en la que los niños intercambiaron sus conocimientos sobre esas flores, y aprendieron que son muy grandes, que giran con el sol y que por eso se llaman así, que de ellas se sacan las pipas, que son las semillas, y de ellas también se saca un aceite que sirve para freír, parecido al de las aceitunas.

En otra aula de cinco años, con una colección de láminas de cuadros, la maestra motivó, introdujo y desarrolló el concepto de Museo; los niños aprendieron los nombres de los cuadros y sus autores, y después organizaron la exposición de los cuadros donde, por medio de un juego simbólico y de reglas, guiaron la visita de sus compañeros de otra aula a la exposición; aquellos a su vez habían hecho lo mismo con láminas de animales.

En el ejemplo 9.10 se recogen dos actividades que se llevaron a cabo como

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

consecuencia de haber aplicado con anterioridad el método de repetición en un aula de cinco años.

Los principios que se han de tener en cuenta si se desea potenciar la memoria son la *atención,* la concentración y el interés sobre lo que se va a memorizar; la *asociación,* que en EI suele ser mecánica pero puede empezar a ser de ideas, acomodándose al interés de los niños (Joyce y Weil, 1985).

Otros principios como la sustitución, en que una palabra representa una idea independiente subjetivamente relacionada, y la palabra clave, en la que este término concentra un pensamiento más amplio, no son aplicables en la educación infantil.

Los efectos educativos inmediatos son incrementar la capacidad de almacenar y recuperar información, y tomar conciencia de esta capacidad. Los efectos secundarios posibles, como ya se ha señalado, pueden ser la transformación de los términos memorizados en puntos de partida de nuevos aprendizajes significativos.

9.8. Los métodos y el uso estratégico de los procedimientos como contenidos del currículo

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo. Equivale, según las circunstancias, a estrategia, método, regla, técnica, destreza o habilidad, lo que los acerca y confunde a veces con los métodos.

Los procedimientos son también contenidos de aprendizaje que atienden al "saber hacer", lo que implica en ocasiones la ejecución de tareas muy simples, pero también otras muy complejas. Esta proximidad conceptual se refleja en la correspondencia, que se puede programar, entre contenidos procedimentales y métodos de enseñanza.

Los contenidos procedimentales de Ciencias Sociales del currículo de EI (véanse en el apartado 6.1.2) se pueden condensar en tres tipos.

El primero, la *observación,* es importante por la cantidad de veces que aparece en el área del conocimiento del entorno, y se muestra asociada a la *percepción,* la *exploración* y la *estimación intuitiva.*

- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias.
- Clasificación de elementos. Exploración de cualidades y grados.
- Exploración de situaciones, objetos y materias presentes en el medio.
- Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Observación de fenómenos. Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.

El segundo tipo es doble, concierne a la *actuación* y se evidencia en forma *autónoma* y *en relación con los otros* y aparece en las tres áreas.

– Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento.
– Disposición para compartir.
– Disposición para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.
– Participar en actividades sociales y culturales.
– Disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.
– … aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
– Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación…
– Habilidades para la interacción y colaboración…
– Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
– Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

El tercer tipo concierne a la *actuación en relación con espacios u objetos,* y se encuentra en las tres áreas.

– Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento
– Uso de los instrumentos de medida.
– Realización de desplazamientos orientados.
– … Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
– Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
– … Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran.
– … Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
– Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
– … Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas.
– Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado…
– Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
– Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

Los procedimientos y los métodos se relacionan muy estrechamente, y esto se advierte en la práctica docente, tanto en la planificación larga como en la práctica diaria.

En los centros de interés los contenidos de aprendizaje son básicamente conceptuales, pero la forma de adquirirlos tiene una gran importancia, y por lo tanto son esenciales los contenidos procedimentales relativos a la *actuación autónoma* y a la *observación directa* (Zabala, 1995).

En el método de Proyectos en cambio los contenidos básicos son de carácter procedimental y actitudinal. Lo que más interesa no es el tema del trabajo, sino su realización, las *habilidades* que moviliza y desarrolla, tanto las individuales como las colectivas.

En el método de resolución de problemas las *estrategias de actuación autónoma* y la *cooperación* con otros son los más relevantes; en el de descubrimiento en cambio juega un papel sustancial *la observación,* y en el de investigación en el medio la *comunicación* de resultados.

El juego simbólico requiere ante todo la *colaboración con otros,* pero también la *actuación en espacios y sobre objetos.*

En cuanto a la *repetición,* dependiendo de cada caso puede estar relacionada con procedimientos diversos, desde la observación hasta la actuación sobre objetos.

De la relación mostrada entre métodos y procedimientos se deduce que la enseñanza de los contenidos procedimentales tiene un componente doble que ya se ha podido adivinar: por una parte la enseñanza de los procedimientos propiamente dichos, y por otra la enseñanza de su uso estratégico, es decir, que puedan ser los propios niños quienes elijan en cada caso el "saber hacer" que van a poner en práctica para conseguir aprender algo.

> …podemos definir las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo *et al.,* 1994).

El uso estratégico de los procedimientos no empieza en la escuela: el niño aporta estrategias de aprendizaje de procedimientos al medio escolar. En su casa aprende observando lo que hacen los demás, o bien prueba a resolver sus problemas por tanteo, o bien usa las dos estrategias combinadas. En el aula de EI además se le puede dar la oportunidad de tomar conciencia de su forma de aprender y de comunicarla: qué creen que están aprendiendo, por qué o para qué y qué creen que tiene que hacer para ello. Los niños de EI son capaces de dar motivos, y plantear alternativas, y en consecuencia pueden aprender del análisis de los procedimientos realizados: ¿qué hemos hecho?, ¿por qué?, ¿ha salido bien?, ¿podemos hacerlo de otra forma?

El uso estratégico de los contenidos procedimentales pone de relieve la importancia de tener en cuenta, metodológicamente, qué procedimientos se deben enseñar. En

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ciencias Sociales interesa detallar los del dominio cognoscitivo, en el cual, de nuevo tomando a Monereo, se pueden identificar las siguientes habilidades adaptándolas al nivel de EI: observación de fenómenos acompañada de un registro de datos, comparación, ordenación y clasificación de los datos recogidos, representación de los fenómenos observados (representaciones espaciales, historietas con secuencias temporales, y dibujos con imágenes interrelacionadas que reflejan hechos sociales o culturales); retención y recuperación de datos, y transferencia de aprendizajes a otros casos.

El uso estratégico de la *observación* como metodología de aprendizaje y como procedimiento en los niveles de EI viene avalado por la cantidad de habilidades asociadas que puede propiciar. La observación directa es el fundamento para el desarrollo de las metodologías activas, fomenta la curiosidad y el sentido crítico y hace al niño investigador de su realidad inmediata, y está encaminada a actividades de análisis: distinguir, identificar, enumerar, seleccionar, comparar, clasificar y ordenar. La observación debe permitir que el niño se inicie en el *descubrimiento* de las causas, en la comprobación de determinados efectos y en la relación existente entre distintos fenómenos; siempre tiene que ser dirigida por el profesor, aún en el caso en que este deje a los niños elegir sus observaciones. Incluso la observación indirecta tiene la misma virtualidad que la directa; una vez que se ha trabajado con aquella, si se habitúa a los niños a observar en su entorno enfocando su atención hacia determinados aspectos de la realidad, se podrá hacer igualmente con imágenes o documentos de otro tipo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.9. Métodos y recursos

Los métodos concretos son aquellos que se aplican a actividades dentro de las unidades de trabajo y su elección del método tiene por tanto relación con las actividades que se van a desarrollar, y como se ha analizado ya, con los contenidos procedimentales, pero también con los recursos que se desean utilizar: el entorno por una parte, y ciertos recursos materiales por otra.

El método de *resolución de problemas* se basa en la relación con la vida real, que es de donde proceden los problemas en los que se pone en juego la indagación y la reflexión. En este caso, los recursos procedentes del entorno son la principal fuente de experiencias para la búsqueda de cuestiones de interés para los niños en edad infantil. Las fases del método no implican el uso de ningún material específico, y en cuanto a las actividades para abordar la solución, en el caso de las simulaciones unidas al juego simbólico el material será el propio del juego.

El método por *descubrimiento* se basa sobre todo en la observación guiada por el maestro. También en este método los recursos del entorno son los más importantes, aunque, para que su puesta en práctica no sea exclusivamente verbal, hay que planear el uso de otros materiales que permitan recoger las observaciones realizadas: colecciones, objetos, fichas con dibujos, registros sonoros o visuales como las fotografías o los vídeos, etc.

En el método de *investigación en el medio* la motivación, y por tanto los recursos, proceden del medio, pero el interés por comunicar a otros los descubrimientos efectuados pone de manifiesto la importancia que deben tener en este caso los materiales de expresión y comunicación de los resultados obtenidos, que serían semejantes a los anteriores (colecciones, objetos, fichas con dibujos, registros sonoros o visuales como las fotografías o los vídeos, etc.) aunque se uniría al propósito estratégico de registro la intención comunicativa.

El método de *representación simbólica* o de *juegos* se caracteriza primordialmente por adaptarse a la imaginación y creatividad de los niños y a su capacidad de representación de la realidad. Las actividades libres o dirigidas tienen que disponer materiales variados para provocar el aprendizaje, generalmente se desarrollan en una organización del aula por rincones, contando con una dotación apropiada de materiales en ellos. En cuanto a los juegos tradicionales, los textos son los materiales utilizados por los maestros para su preparación en las aulas, y los niños usarán en todo caso el material propio de cada juego.

El método de *repetición* no precisa materiales especiales. En ocasiones se utilizan imágenes para recordar consignas; las colecciones de imágenes diversas son otra de las posibilidades, pero igualmente pudieran ser colecciones de objetos, de registros de datos que se pretende que recuerden, etc., que favorezcan los principios de interés y asociación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resumen

Los principios metodológicos de la etapa de EI y para el Conocimiento del entorno son globalización, actividad, interacción, indagación, significación, funcionalidad, relación con la vida real, reflexión y conceptualización, rigurosidad, flexibilidad, imaginación, creatividad, variedad de experiencias y variedad de materiales. En la EI no se individualizan los métodos para las áreas del currículo, pero es posible aplicar métodos generales y concretos al conocimiento del entorno y a las CCSS.

Los métodos actuales basados en el estudio del *Medio* tienen sus antecedentes en la Educación Nueva. Para Dewey el hombre es un ser activo que transforma el medio físico y construye nuevas relaciones y nuevas estructuras en el medio social.

Decroly se acercó también al estudio del medio con su programa de educación para y por la vida; se preguntaba qué es conveniente que el niño no ignore, pero también cuáles son los conocimientos por los que siente más atracción. La escuela tiene que crear el m*edio vital* donde la enseñanza estará dirigida por los centros de interés y la relación del niño con los animales, las plantas, la tierra y los astros, y la relación con la familia, la escuela y la sociedad.

Kilpatrick fue el precursor de la idea del trabajo con base en proyectos que permiten a los alumnos una mayor libertad de elegir de acuerdo a sus propios intereses, animando su control sobre el proceso de aprendizaje, y aumentando su motivación.

La elección de métodos generales que se aplican a la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje influye en la selección de temas y de contenidos conceptuales del conocimiento del medio. Los centros de interés enlazan claramente con núcleos de contenido de CCSS, ya que pueden ser referidos a funciones sociales y a transformaciones espaciales realizadas por el hombre. El *Método de Proyectos* pretende enfrentar a los niños a problemas de la vida real, que proporcionan un extenso campo con temas de carácter social y cultural.

La elección de métodos concretos tiene relación con las actividades que se van a desarrollar en el aula, y con la selección de los contenidos procedimentales. En el método de *resolución de problemas* se plantea a los niños un problema concreto en el desarrollo de una actividad; con este método es posible iniciar a los niños en la formulación de hipótesis, enseñándoles a preguntarse y a preguntar. En el *método por descubrimiento* lo más importante y característico es la observación guiada. El *método de juegos* es apropiado para programar objetivos sociales, espaciales y temporales en juegos libres o dirigidos, sin normas o con ellas. Finalmente, el *método de repetición* tiene el valor del entrenamiento de la memoria sin renunciar a los principios metodológicos de la EI.

Los procedimientos y los métodos se relacionan en la práctica docente, tanto en la planificación larga como en la práctica diaria. La enseñanza de los contenidos procedimentales tiene un componente doble: por una parte la enseñanza de los procedimientos propiamente dichos, y por otra la enseñanza de su uso estratégico, es decir, que pueden ser los propios niños quienes elijan en cada caso el "saber hacer" que van a poner en práctica para conseguir aprender algo.

La observación, el procedimiento que más se repite en la EI, es el fundamento para el desarrollo de una metodología activa, para fomentar la curiosidad y el sentido crítico y para hacer al niño investigador de su realidad inmediata. El entorno es el espacio idóneo para la observación, y los recursos icónicos son los más usados para el desarrollo de procedimientos de observación indirecta.

La elección del método concreto tiene relación con las actividades que se van a desarrollar, con los contenidos procedimentales y con los recursos: al tratarse de métodos para la enseñanza de las CCSS predominan los materiales y recursos procedentes del entorno, junto con aquellos que permiten recoger, guardar y comunicar los resultados del trabajo.

Criterios para la autoevaluación

- Has comprendido suficientemente este capítulo si, tras analizar los diferentes métodos, percibes y distingues las posibilidades de aplicación a la enseñanza de las CCSS *(E2,E7)*.
- Habrás notado que muchas unidades de trabajo globalizadas pueden desarrollarse a partir de métodos generales con contenidos de CCSS *(E2,E7) (Fb3)*.
- Si has comprendido esto, podrás analizar la metodología de cualquier unidad de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

trabajo, tanto en sus aspectos generales como específicos *(E2,E7) (Fb8)*.

– El siguiente paso que confirma que has entendido el capítulo es que puedas elaborar programaciones globalizadas y actividades con contenidos de CCSS con diversos métodos *(E7) (Fb8)*.

Actividades

1. Analizar y comentar el siguiente texto de L. Molina (1997) sacando de él consecuencias metodológicas.

> El educador de Escuela Infantil se nos presenta así como un mediador entre las experiencias anteriores de los pequeños (cuya interiorización podemos considerar como "su cultura"), la cultura de sus familiares (los de los niños y niñas), la cultura del territorio y la propia cultura (la del educador). Quiere ello decir que ha de buscar los medios para compaginar las aportaciones provenientes de todo ello buscando puntos de encuentro que posibiliten la sintonía basada en la intersubjetividad, la negociación de intenciones y significados, la reelaboración de la propia experiencia y competencias personales de todos cuantos están implicados (incluido él mismo) y el acceso a significados, experiencias y afectos compartidos lo cual, en la mayor parte de ocasiones, puede suponer un progreso individual y colectivo.
>
> En lo que hace referencia a su trabajo con los niños y niñas, para poder realizar esa función mediadora, el educador —el equipo educativo— debe prever la creación de contextos de acción e intercambio en donde puedan ser tenidas en cuenta la diversidad de personalidades, conocimientos, habilidades, intereses, objetivos, etc., donde todos puedan sentir acogida su actividad autónoma y des velar el interés por la acción conjunta, por la construcción de afectos y conocimientos compartidos.

2. Suponiendo que en un colegio de EI situado en una ciudad se quiere desarrollar un centro de interés sobre "El parque", el ejercicio consiste en:

   a) Seleccionar contenidos de CCSS, aplicando los principios metodológicos adecuados a la etapa.
   b) Entre los contenidos procedimentales se habrán seleccionado uno o más de observación. Detallar los objetivos de esa observación.
   c) Preparar una relación de recursos que se podrían emplear en el desarrollo de este centro de interés.
   d) Escribir un relato que incluya algunos de los contenidos seleccionados en el centro de interés.
   e) Preparar una actividad en gran grupo consistente en realizar un mural sobre el parque, teniendo en cuenta los procedimientos que se quieren trabajar y las actitudes que se desea fomentar.

3. Preparar el mismo tema desde el método de proyectos.
4. Elegir alguna de las actividades de los capítulos anteriores y practicar preparándola para los distintos métodos concretos. Como ejemplo, se puede hacer con "Las personas que trabajan en el parque".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10

Recursos didácticos y materiales curriculares para las Ciencias Sociales en la educación infantil

Investigación: elección y aplicación de materiales curriculares

Este estudio es un Trabajo Fin de Grado de Ana María Díez Merino dirigida por Esther López Torres, de la Universidad de Valladolid* que tiene por objeto analizar materiales didácticos para la comprensión de las nociones temporales en los niños de 3 años de edad.

Una vez realizado el estudio, su autora llega a la conclusión de que el material es poco satisfactorio para los objetivos que manifiesta perseguir, y realiza una propuesta de refuerzo que es la que se trae aquí. En primer lugar, la introducción del trabajo:

> La percepción del tiempo se consigue a través de la interiorización de experiencias diarias. De esta manera fomentaremos la aprehensión de las nociones temporales, apoyándonos además en actividades secuenciadas para que adquieran conceptos relacionados con el tiempo. Muchas de estas actividades son las que proponen las editoriales, por lo que consideramos oportuno analizar el material didáctico que utilizaban en el aula donde he realizado las prácticas del Grado de Educación Infantil. Se trataba de una clase de 3 años del CEIP Pradera de la Aguilera, situado en Villamuriel de Cerrato donde seguían el Proyecto PAPELILLOS. Y obviamente, para ese análisis nos centraremos en las actividades que trabajan específicamente las nociones temporales.

Y a continuación una de las propuestas de refuerzo. En ellas se pone en primer lugar el título y contenido de la ficha tal y como está en el cuadernillo del material para el aula, y a continuación lo que se puede hacer para mejorar su uso para progresar en la comprensión de las nociones temporales.

> Contamos nuestro día a día
>
> Unidad 4. Copo, el muñeco de nieve. Propuesta didáctica del 2.° Trimestre Ficha 14. Actividad individual: Contar la luna y las estrellas y pegar los adhesivos de los números
>
> Actividad de refuerzo: Aprovecharemos el momento de la asamblea para que los niños y niñas nos cuenten qué es lo que hacen al cabo del día. Entonces, cuando nos hayan dicho varias actividades les preguntaremos qué hacen antes y qué hacen después. Por ejemplo, si un niño dice que desayuna, que se lava los dientes, que va al parque, que va al cole… Le preguntaremos ¿Qué haces antes, ir al cole o desayunar? ¿La hora de desayunar cuándo es? ¿Por la mañana o por la tarde?
>
> Después de responder estas preguntas, aprovechando que en el aula disponemos de cuentos, juguetes de la cocinita, juegos de construcción… tendrán que coger de uno en uno objetos que haya por la clase y decir a la maestra en qué momento del día podrían utilizarlo. Por ejemplo, si un alumno

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

coge una taza de la cocinita tendrá que decir que lo usa por la mañana para desayunar, o si coge un cuento que lo utiliza antes de dormir cuando sus padres se lo leen.

Además, en la actividad de refuerzo número 5 ampliaremos esta actividad mediante un cuento secuenciado.

En Ciencias Sociales es imprescindible el uso reflexivo de los materiales, especialmente en aspectos como las nociones sociotemporales, objeto de este trabajo, que están escasamente representados en el currículo oficial.

Reflexiona

Hace unos años los materiales editados para educación infantil eran muy poco frecuentes, y los maestros preparaban íntegramente sus unidades didácticas. ¿Crees que serías capaz de preparar una?

Supongamos que decides elegir uno de los numerosos proyectos de aula editados que existen en el mercado. ¿Qué criterios seguirías para su elección?

¿Has pensado en alguna ocasión que todo lo que ves, en las calles, en la casa, en los medios de comunicación, se puede transformar en recursos para trabajar en las aulas de EI?

Piensa en algún objeto que tengas cerca en este momento y reflexiona: ¿Cómo se pueden transformar en un recurso para EI?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Analizar los recursos didácticos y materiales curriculares para aplicarlos a las Ciencias Sociales en la EI (E2, E7, E8) (Fb4 y Fb8).
- ✓ Conocer y ser capaz de buscar nueva información sobre los nuevos recursos y sobre las experiencias didácticas que se van difundiendo (E4, E5 y E6) (Fb3).
- ✓ Reconocer los recursos del entorno como recursos para las Ciencias Sociales en EI. (E8) (Fb2, Fb3).

Introducción: el uso ajustado de los recursos

En el capítulo anterior se ha avanzado la relación entre los recursos, los métodos y los procedimientos: los métodos tienen una estrecha relación con los procedimientos y como consecuencia la elección de los contenidos procedimentales en educación infantil forma parte de la opción metodológica en cualquiera de las fases de toma de decisiones curricular. Los recursos a su vez están condicionados por su disponibilidad y por su aplicabilidad a los distintos procedimientos elegidos. Así, estos tres elementos didácticos

aparecen relacionados entre sí e interdependientes en la programación de Ciencias Sociales.

Este capítulo trata de los recursos por sí mismos, aclarando en primer lugar lo que se entiende por este término, para pasar después a estudiar, de entre los recursos en general, aquellos que se consideran especialmente apropiados para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de Ciencias sociales y del entorno social y cultural.

Trata asimismo de la necesidad de reflexionar sobre el uso de los materiales curriculares, sobre sus funciones y necesidad, descubriendo si estos usos son coherentes con los objetivos educativos que se persiguen en CCSS y desarrollando estrategias que posibiliten usos más variados y más innovadores.

10.1. Concepto y tipos de recursos

La primera dificultad que se plantea a la hora de abordar el tema de los recursos es la de aclarar los términos que se van a usar, puesto que no es posible hallar una definición o un concepto claro y unívoco de los mismos. Blázquez (1996) dice que "Utilizar los términos de medios o recursos indistintamente es una opción entre las variadas que adoptan los didactas para significar lo mismo, con ligeros matices, así Mattos habla de 'recursos didácticos', Holding de 'ayudas didácticas', Escudero de 'medios', Sarramona de 'medios educativos', Nerici de 'material didáctico'".

Colom *et al.* (1988) hablan de doble significado del concepto de medios "como elemento vehiculador de mensajes y como contexto o ambiente donde se produce la acción educativa".

Ossanna *et al.* (1990) tampoco establecen diferencias entre recursos y materiales didácticos, entendiendo por estos: "…los objetos –materiales o no– y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetos del proceso de enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr".

En los documentos legales se habla más de materiales curriculares que de recursos, entendiendo aquellos bajo una concepción amplia, pero más reducida que la de recursos. Hay autores como Novo y Zabalza que diferencian entre materiales y recursos. Dice Novo (1985):

> …entendemos como materiales todos aquellos auxiliares didácticos que el docente utiliza en el aula (textos, guías, audiovisuales, útiles de laboratorio, mapas, etc.). Concebimos los recursos como elementos que fuera del centro (o incluso tomando el mismo centro como objeto de estudio), pueden ser utilizados como estructuras de apoyo para actividades.

Resumiendo, puede decirse que los recursos didácticos están constituidos por un variado conjunto de medios, instrumentos, materiales e incluso estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje que, empleados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aprendizaje.

En este capítulo se hará referencia a los *materiales* cuando se hable de los auxiliares didácticos en el aula (textos, audiovisuales, mapas, etc.) y a los *recursos* como elementos que en el centro o fuera de él pueden ser utilizados como apoyo, y que por tanto incluye a los materiales.

Partiendo de los conceptos anteriores y puesto que existe una variadísima gama de materiales y recursos, adoptaremos la siguiente clasificación para aplicarla a los dedicados a la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- Recursos en el centro escolar.
  - Materiales que utilizan el papel como soporte. Libros, periódicos, revistas, folletos, carteles, etc.
  - Materiales que utilizan soportes distintos al papel: Medios audiovisuales e informáticos y otros materiales didácticos diversos.

- Recursos externos al centro escolar.
  - Recursos del entorno; visitas de estudio, itinerarios y excursiones.
  - Recursos de animación social; participación en actividades ciudadanas.

Con los recursos del entorno el maestro pone a los niños en contacto directo con hechos y fenómenos objeto de un trabajo o de una experiencia. Es conveniente que los maestros aprovechen todas las oportunidades de aprendizaje, de formación, y de diversión que les ofrece el entorno. Este es un recurso importante, porque aporta a la formación del niño no solo contenidos conceptuales y procedimentales, sino sobre todo actitudinales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.2. Recursos en el centro escolar

Los recursos más importantes en la práctica de aula son los materiales educativos. La denominación de material educativo, didáctico y juguete se utiliza con frecuencia de un modo indiscriminado al hablar de material infantil. En un sentido estricto cada una de estas denominaciones tiene un alcance distinto.

Material educativo es aquel que con su presencia, manipulación, etc., provoca la emergencia, desarrollo y formación de determinadas capacidades, actitudes o destrezas en el niño. No es un medio o recurso que facilite la enseñanza, él es la enseñanza misma: manipular es ya aprender.

Material didáctico hace referencia a aquel que por su propia naturaleza o por elaboración convencional facilita la enseñanza en un determinado aspecto, fragmento, núcleo de experiencia. Es una ayuda, un elemento auxiliar. En este sentido se ha utilizado hasta hace poco el material en Didáctica y, de un modo especial, en la enseñanza infantil.

Su función principal era aproximar la realidad al niño, haciéndosela más cercana, más tangible; pero no se puede olvidar que el material didáctico, en sí, es también, o debe ser, educativo, y esto, especialmente en la educación infantil.

El juguete comprende todo aquello que tiene fines lúdicos prioritariamente.

La implantación del material en la práctica educativa responde a un consenso generalizado en relación con su utilidad, ya sea como estructurador de la enseñanza, como recurso de la misma, o como modelador de las capacidades y personalidad del niño; es este último el que más fuerza tiene, sin duda en una educación infantil.

El papel que juega el material educativo en el proceso de formación del niño no le viene dado por sus propiedades intrínsecas, sino por la función o funciones que se le adjudican.

10.2.1. Clasificación de los materiales

No es fácil realizar una clasificación que comprenda toda la amplia gama de materiales existente. Si se parte de un concepto amplio de material educativo, comprende todos aquellos objetos que se ponen a disposición de los niños.

Por otra parte, una de las características del material educativo infantil en su polivalencia, que es mayor cuanto más pequeño es el niño, por eso es muy difícil hacer una clasificación que nos permita seleccionar materiales específicos de un área.

Existen múltiples criterios que clasifican los mismos materiales desde diversos puntos de vista. La ordenación y clasificación del material permite al educador un mayor conocimiento del mismo y una previsión más racionalizada de su utilización educativa.

De acuerdo con las necesidades que va presentando el niño en la evolución de la inteligencia, y dentro del proceso que debe seguir para ir de la manipulación a la experimentación, Michelet (1977: 271-273) ha clasificado el material educativo en seis bloques:

1. El material de desarrollo psicomotor. Tiene por finalidad ayudar al niño a tomar conciencia de su propio cuerpo, situarlo en el espacio y participar en el perfeccionamiento de su coordinación psicomotriz, ayudando a conseguir alguno de los objetivos más importantes de Ciencias Sociales.
2. Material de experiencia sensoriomotriz.
3. Material al servicio de la inteligencia práctica.
4. Material de aproximación al pensamiento lógico.
5. Material didáctico.
6. Material de experiencia existencial. Su manipulación contribuye a valorar las relaciones del niño con los objetos y fenómenos del medio en el que vive. Para los niños de estas edades es muy fácil relacionar cualquier objeto con su intuición, el sueño y la fantasía. Dentro de estos materiales destacarían los procedentes del entorno.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Se han resaltado el primer y el último bloque por ser los dos grupos más vinculados al conocimiento del entorno y a las capacidades de Ciencias Sociales.

10.2.2. Funciones de los materiales

Las funciones que pueden realizar los materiales a través de una planificación apropiada son múltiples (Parcerisa, 1996). Para las Ciencias Sociales se destacan por su importancia las siguientes:

- *Función informadora.* Mediante la observación y manipulación del propio material, el niño adquiere determinadas informaciones del entorno, empezando por las cualidades de los distintos objetos que rodean al niño, y siguiendo por su uso, situación, posición, etc., en relación con las personas.
- *Función estructuradora.* Su contacto y proximidad puede despertar y agudizar las capacidades infantiles, entre ellas las perceptivas y las operativas; los materiales y recursos que nos rodean y que ejercen influencia en nuestra vida diaria, constituyen la principal fuente de aprendizaje espontáneo que nos servirán durante toda la vida.
- *Función modeladora.* Su uso, de algún modo, "conforma" las estructuras cerebrales del niño, contribuye a la estructuración misma de su personalidad.
- *Función mediadora.* El material puede ser mediador entre lo concreto y la idea, puede ser camino que le lleve de la acción al pensamiento. Los recursos ayudan a conocer los conceptos sociales y culturales y por tanto comprender el mundo infantil.
- *Función relacional.* Las primeras nociones del niño sobre el medio y los objetos que le rodean, de su situación en el espacio y en el tiempo, se las facilitará en gran medida su interacción con el material.
- *Función simbólica o representativa.* Es una función didáctica instrumental que tiene gran tradición. Ofrece modelos próximos y asequibles a los niños, realidades que no se abarcarían fácilmente de otro modo. Es de gran importancia para el conocimiento del entorno el material simbólico u objetos que representan personas, oficios, mobiliario hogareño, animales, etc. Suelen ser de tamaño pequeño, de fácil manipulación para el niño. Este material es de gran valor para la formación afectiva y social del niño. Las aulas organizadas por rincones responden a esta necesidad.
- *Función instructiva.* No cabe duda de que el mayor empleo de recursos fomenta la enseñanza activa, pero para que sea realmente provechosa ha de ser experimental, experiencial y social, en el sentido de que además de experimentos y experiencias de todo tipo, el alumno participará en los acontecimientos reales de la vida social y del entorno.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A la vista de las múltiples funciones que puede desempeñar el material educativo interesa destacar que el material no lo es todo, ya que es imprescindible colocar al niño en un ambiente propicio para poner en práctica sus experiencias, lo que exige no solo elegir el material según los objetivos que desean lograr, sino también saber utilizarlo.

Ya ha habido oportunidad de resaltar la relación entre material y método, es necesario un método en el uso del material. Sin el método que guía su empleo, el material no sería nada más que un conjunto de objetos inertes.

10.3. Los recursos didácticos y los materiales curriculares

El tema de los materiales y recursos, como el resto de los componentes del currículo, hay que situarlo en un contexto más amplio: integrados en un diseño curricular determinado, lo que significa que estarán relacionados con los objetivos, con los contenidos y sobre todo, con la metodología, y lo que es más importante, contex-tualizados en un lugar y un centro determinado y contribuyendo al desarrollo de adaptaciones curriculares con el material más idóneo; la multiplicidad de recursos nos ofrece una infinidad de posibilidades didácticas.

A partir del marco propuesto en el proyecto educativo el equipo de maestros podrá abordar la elaboración del proyecto curricular, uno de cuyos componentes serán los materiales curriculares y los recursos didácticos, con criterios para la selección de los materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos que se van a utilizar en cada nivel y en cada ciclo. En este apartado se sitúan las decisiones del equipo de maestros en relación con las características y la función de los recursos que se prevé que hay que utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nunca se insistirá bastante en lo importante y valiosa que es la cooperación y el trabajo en equipo para llevar adelante esta tarea; por tanto, para poder establecer las características de los materiales y de otros recursos didácticos para adoptar, serán básicas las decisiones tomadas en los otros componentes: los objetivos generales de etapa, de área y de ciclo, los contenidos de aprendizaje, su secuencia, organización y temporalización, las opciones metodológicas y sus criterios y pautas de evaluación.

Se pueden analizar los materiales bajo distintos puntos de vista, pero su elección siempre estará supeditada al marco del Proyecto Curricular de ciclo o de etapa. Zabala (1990) al estudiar los criterios posibles para clasificar materiales curriculares, habla entre otros del criterio de coherencia con las intenciones educativas, *la adecuación al contexto* y la *reflexión sobre los valores* que se reflejan en el material. Estos dos últimos son los criterios más importantes para tener en cuenta al seleccionar materiales que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Ejemplo 10.1.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Estos criterios aparecen reflejados en el Reglamento de Régimen interior del Proyecto Educativo del Colegio Público Almanzor de Candeleda (Ávila).*

> C. DE LOS RECURSOS MATERIALES
> … el material didáctico tendrá las siguientes características
>
> – Que no sea discriminatorio.
> – Que no degrade el medio ambiente
> – Que sea sencillo y apropiado a la edad del alumnado
> – Que se aprovechen y reciclen materiales de deshecho

En este centro los libros de texto son un recurso más, y tendrán que adaptarse al PCC, siendo labor del profesorado de ciclo el estudio que requiere esta adaptación.

Cuando el maestro aborda la selección, uso o elaboración de materiales debe estar muy alerta a los *valores y actitudes* que se reflejarán en ellos, ya que los materiales pueden jugar un papel de modelo propiciatorio de aprendizajes para el alumnado. Así el maestro debería estar atento a que en el material no se alienten discriminaciones de determinados colectivos sociales, ya sea por el papel que se les atribuye o que desempeñan en el texto o en las ilustraciones, o que su uso provoque un consumismo innecesario, contaminación medioambiental, etc.

En cuanto a la coherencia con las intenciones educativas y la adecuación al contexto, algunas características de los materiales concordantes con aquellos podrían ser:

- Los materiales curriculares deberán ofrecer a los maestros vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo.
- Especial atención deben recibir los materiales de los temas sensibles o transversales, temas o contenidos que están presentes en varias áreas y que por su especial significado formativo han de incorporarse de forma clara e integrada.
- Las decisiones sobre los materiales en el PE, y su coherencia con las intenciones educativas, así como de estas con el contexto, son determinantes para elegir los materiales de todo tipo, y muy especialmente los curriculares, a utilizar en los diferentes niveles del centro escolar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.3.1. Materiales curriculares en el aula

Los materiales curriculares pueden llegar a tener un papel determinante en la actividad del aula de EI: condicionan la actuación del maestro, las relaciones entre los niños y entre niños y maestros en las actividades (Zabala, 1995). Pueden condicionar la organización de los grupos más allá de lo que le exigirían las características de los niños, y en consecuencia estarían condicionando las relaciones sociales en el aula y la elección de los

métodos y los procedimientos de actuación en relación social. Pueden condicionar también la organización del espacio y del tiempo en el aula: desgraciadamente es frecuente que el afán de rentabilizar al máximo y justi ficar la adquisición de los materiales para los niños empuje al maestro a organizar la actividad del aula en función de la terminación de las fichas y actividades previstas en los materiales. Los tiempos pierden también flexibilidad y no se perciben los cambios de actividad, tornándose monótonos y reiterativos. Los espacios de uso libre por los niños permanecen vacíos, infrautilizados, mientras se ocupan las mesas en hacer fichas interminables.

El problema del uso de los materiales curriculares no está solo pues en los contenidos, sino en cómo se utilizan y cómo influye esto en el proceso de enseñanzaaprendizaje. Sin embargo, este es un aspecto que el maestro puede y debe controlar, graduando y adaptando el uso de los materiales.

Otro aspecto del papel que tienen los materiales curriculares en el aula, desde el punto de vista de las CCSS, es cómo influyen en la programación de unidades didácticas que hay que desarrollar en el aula, uno de los aspectos que tienen en la enseñanza un carácter específico y que a la vez es el acto curricular más cercano a la intervención didáctica.

Los maestros, como colectivo de profesionales que han de llevar a término el currículo, no pueden dejar la programación a la intuición ni a la reproducción de un libro de texto. Establecer la programación de la labor diaria en el aula es siempre un proyecto didáctico que tiene un contenido concreto y una cierta forma de trabajo metodológico, en el que han de partir de los tipos de capacidades que se pretende potenciar en el alumno y reconocer las condiciones específicas y los recursos que favorecen al máximo su aprendizaje.

Por tanto, uno de los elementos básicos que se plantean en una programación de unidades didácticas en el aula, donde muchos elementos ya han sido elaborados en el proyecto curricular, es el de los recursos y los materiales curriculares. Los maestros *adaptan* la programación y los materiales didácticos y la desarrollan a través de las actividades concretas que eligen en cada ocasión, y para esto necesitan plantearse qué materiales serán los más adecuados para alcanzar los objetivos que pretenden y para los contenidos de esas actividades. Por esa razón es tan importante que en el momento de la programación de las actividades se haga constar qué recursos y materiales se necesitan para desarrollar la actividad, pues no solo ayudará a hacer una reflexión previa, sino que será un recordatorio de lo que se necesita para mejorar y por tanto será un instrumento de evaluación. Puesto que no hay materiales específicos para el conocimiento del entorno, es fundamental seleccionar contenidos y formular objetivos detallados de CCSS, para elegir de entre el material disponible aquel que sirva a esos objetivos.

Finalmente, cuando se preparan las actividades de las unidades de trabajo, hay que realizar una adaptación concreta y constante de los materiales. La adaptación para la unidad de trabajo debe prever las modificaciones que se precisan para conseguir los objetivos programados, y entre ellas estaría la incorporación y utili zación de materiales nuevos. La adaptación durante el desarrollo de la UD soluciona las incidencias que sobre

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la marcha van apareciendo.

10.3.2. La elaboración de materiales curriculares

Los mejores materiales curriculares en EI posiblemente serían los preparados por los maestros para cada grupo de niños, para cada caso, debido a la necesidad especial de adecuarse a las características de los niños en este nivel, pero es preciso reconocer que esto significa una carga excesiva para el conjunto del trabajo que ya desempeñan los maestros. La alternativa es tener unas pautas y criterios claros para elegir el material y adaptarlo a las propias necesidades, modificando actividades o creando otras nuevas.

Los maestros deben por tanto elegir entre los materiales didácticos del aula aquellos que se pueden utilizar en el desarrollo de las actividades del material curricular, pero también tienen que hacer modificaciones, más o menos profundas, más o menos explícitas, sobre los materiales didácticos del aula. La adaptación o elaboración de materiales propios tiene que ser coherente con el PE y el PC y particularmente adaptado al contexto.

En el caso con el que se inicia este capítulo hay un excelente ejemplo de adaptación. La reflexión sobre las intenciones educativas concluye que no se cumple determinado objetivo con las actividades tal y como están, y la maestra piensa una solución complementaria para usar esos materiales de forma ajustada a los objetivos.

10.3.3. La elección de materiales curriculares

La elección de materiales curriculares implica un análisis de los mismos y una evaluación previa que permita seleccionar aquellos que mejor cumplen las condiciones establecidas en el proyecto educativo. Los materiales de los distintos niveles educativos son muy diferentes, y la adecuación al nivel exige por tanto tener muy presentes las peculiaridades de cada uno.

La literatura existente sobre el tema, al proponer los elementos de análisis de los materiales existentes, permite recordar cuáles son las críticas más frecuentes que se les hacen (Parcerisa, 1996). Entre ellas, las que más interesan a las CCSS y que tienen una repercusión muy especial en la EI son los valores que encierra y reproduce el material: sexismo, elitismo cultural, consumismo, tolerancia ante la intoxicación de los medios de comunicación, silencio ante los conflictos, visión estereotipada o interesada de los problemas medioambientales, falta de compromiso para superar este estado de cosas.

El papel fundamental de los materiales curriculares, por lo que se refiere a las CCSS en la educación infantil, es el de carácter ideológico. Al respecto, la capacidad de intervención de los maestros debería dirigirse más a la elección de los materiales que a la vigilancia y actuación sobre su contenido para eliminar efectos no deseados.

Las dos condiciones fundamentales que el material curricular debería cumplir desde el punto de vista de las CCSS, son:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- En primer lugar, que los materiales curriculares sean lo suficientemente flexibles como para que puedan ser adaptados al contexto, y dentro de él, adaptables al contexto socioeconómico y cultural del centro.
- En segundo lugar, los materiales no deben entrar en contradicción con las intenciones educativas del PE, como paso imprescindible para poder adaptar los materiales a las propias intenciones educativas. Dentro de este aspecto es donde se contempla la reflexión sobre los valores a la cual se ha aludido anteriormente.

La selección a partir de criterios preestablecidos de los materiales curriculares, y el establecimiento común de criterios que orienten su uso en las aulas, son decisiones que se toman con anterioridad a la realización efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también permiten contar con instrumentos para evaluar el uso e idoneidad de los materiales.

10.4. Recursos materiales: medios en soporte papel

Los materiales en soporte papel, escritos y con imágenes son los recursos materiales más usados para aprender todo tipo de contenidos, especialmente procedimientos y estrategias procedimentales.

10.4.1. El libro y el periódico

Los libros pueden ser considerados recursos para las CCSS y para el conocimiento del entorno social y cultural; aunque están más relacionados con el área de comunicación y representación, el uso que se hace de estos materiales, en la línea que se viene defendiendo, los transforma en recursos socioculturales. ¿Qué otra misión tiene la biblioteca de aula?

El rincón de los libros facilita una experiencia importante para el aprendizaje infantil, al poner al niño en contacto con un instrumento fundamental para la cultura y la comunicación. Disponer este espacio en el aula significa fomentar el respeto por los libros, por su cuidado, por mantenerlos en orden, el respeto por la lectura y por los lectores, el gusto por comunicar a los demás los descubrimientos propios. El libro, y la biblioteca, reúne en sí todas las funciones que se han examinado en el apartado 10.2.2.

El valor cultural de los libros da la oportunidad a los niños de EI de experimentar algunos de sus primeros goces estéticos, y de apreciarlos por esta razón. Aunque los libros para los niños de EI se presentan fundamentalmente con imágenes, las historias que contienen se narran en el aula, y sus virtualidades comunicadoras son innegables. Los cuentos son un elemento especialmente importante en las aulas de infantil, y probablemente son el recurso más utilizado aparte de los materiales curriculares. De ahí la importancia de su selección y del uso que se les da, que debe incluir el uso estratégico

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de los mismos.

La prensa es un recurso que puede ser utilizado como motivador y captador de la atención de los niños, como fuente de información por medio de imágenes y como medios de expresión a través del juego de simulación. Puede servir a contenidos procedimentales de observación, y de actuación con personas y objetos. Los periódicos escolares son un recurso poco utilizado pero con gran potencialidad, también para las CCSS y el Conocimiento del entorno.

10.4.2. Recursos icónicos. Representaciones espaciales

Los *carteles* o *murales* son los recursos icónicos más usados para el desarrollo de procedimientos de observación indirecta. La función de la imagen en la enseñanza-aprendizaje de CCSS es presentar información a través de fotografías, diapositivas, transparencias, carteles, dibujos, cómics, etc.

A diferencia de las experiencias reales, en las que se puede observar y analizar la realidad tal como es, en las imágenes la realidad ha sido reducida y los elementos a observar seleccionados de antemano. Las experiencias son menos flexibles, pero más enfocadas a los contenidos de las unidades de trabajo.

Las actividades de recogida, ordenación y presentación de materiales gráficos por los niños además del procedimiento de observación desarrollan los de actuación en relación con otros, debido a la manipulación en grupo del material, y los de actuación sobre objetos por el tratamiento de esas imágenes: recortado, pegado, plegado, collage, colección, etc.

Las representaciones espaciales son imágenes que relacionamos con los *mapas* y los *planos,* y por tanto nos parecen fuera de lugar en la escuela infantil. Sin embargo, si se reflexiona acerca de qué es y qué representa un mapa, se puede afirmar que la iniciación a la lectura de mapas está presente en la EI.

Un mapa es una representación a escala de un territorio, visto desde arriba, y representado por medio de signos convencionales; pues con los niños de EI también se trabajan los signos convencionales, la escala y la perspectiva o vista desde arriba.

Los signos convencionales se empiezan a trabajar en el momento en que se utiliza cualquier símbolo, y esto se hace frecuentemente en la escuela infantil. En algunas aulas, cada niño tiene un símbolo propio que le representa para marcar su sitio, sus trabajos o su percha. Para iniciar a los niños en la simbología en el conocimiento del entorno se usan símbolos de conceptos procedentes del mismo: árboles, casas, medios de locomoción, símbolos profesionales, etc. También se emplean colores simbólicos como el azul para las aguas o el marrón para las montañas, aunque usar ciertos colores planteará otros problemas posteriormente, pues su uso en cartografía no es universal.

Una buena parte de los mapas que se usan habitualmente son temáticos (de distribución de fenómenos, como la densidad de población, o de localización, como los de carreteras, turísticos, de productos económicos…). La iniciación la hacen los maestros cuando los niños realizan representaciones simbólicas y temáticas en murales o en fichas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de trabajo: las tiendas del mercado, las profesiones en la ciudad o en el campo… Los puzles de unidades territoriales (provincias, CC. AA.) son otra forma de iniciación al mapa.

La iniciación a la escala y a la vista desde arriba se trabaja por medio de actividades en las que se representan calles, o en las que se construyen casas.

Ejemplo 10.2.

Trabajando en una unidad didáctica sobre la calle

> … la maestra pide a los niños que traigan al colegio cajas de zapatos, de galletas, o cartones de leche; el día siguiente las cajas se transforman en casas, con sus puertas y ventanas, se despeja el centro del aula, y en este espacio los niños colocan las casas formando calles, en las que pintan las aceras, las calzadas para los coches, hacen con plastilina árboles, figuritas, coches, poblando la ciudad en miniatura.

Otras representaciones como el relieve, representado por medio de maquetas, no las hacen los niños en estos niveles, pero sí las puede hacer el maestro para el aula, con arcilla, corcho, cartones o pasta de papel.

Las maquetas así preparadas pueden servir para trabajar con contenidos conceptuales relativos al paisaje por medio de la observación y la acción, pero si se usan es importante que los niños puedan hacer algo en ellas o con ellas: hacer caminos, poner casitas o árboles, desplazar figuritas de personas o de animales o vehículos, etc.

10.5. Recursos materiales: medios audiovisuales e informáticos

Los libros y los materiales con soporte en papel representan la parte más tradicional de los recursos materiales, pero la escuela infantil no está al margen de la sociedad en la que existe. Las tecnologías de la información y la comunicación, y principalmente la informática, son una realidad presente en ella, y por tanto es necesario introducirlas de forma creativa en las aulas para aprender todo tipo de contenidos, especialmente procedimientos y estrategias procedimentales.

El concepto más generalizado de los medios audiovisuales hace referencia al conjunto de recursos que facilitan la instrucción y el aprendizaje, por medio de la imagen y el sonido. Los medios audiovisuales que se pueden utilizar en EI son muy variados. Su interés se debe a que pueden transmitir contenidos de enseñanza, pero también porque pueden estimular aprendizajes estratégicos de los niños (aprender a usar un vídeo o un reproductor de CD o DVD para que se encarguen de poner música o películas) que aunque no sean buscados en esta etapa tienen el valor de ser sugestivos para los niños.

De las funciones didácticas que pueden desempeñar los medios audiovisuales interesa destacar la de la comunicación, estimulante, expresiva y analítica, por su interés

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en relación con las experiencias propias del área. La literatura didáctica y las experiencias publicadas son numerosísimas, pero no son objeto de este libro los medios en sí, sino su repercusión en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En el cuadro 10.1 se destacan los medios audiovisuales que tienen una incidencia más directa en las Ciencias Sociales en la EI.

Cuadro 10.1. ***Medios audiovisuales para las Ciencias Sociales en EI***

De acuerdo con el estímulo sensorial son:

- Visuales:
  - Proyectables sobre pantalla: proyector (diapositivas o USB)
    - Retroproyector (Transparencias)
    - Proyector de cine
    - Proyector de cuerpos opacos (fotografías y objetos)
  - No proyectables: cámara fotográfica y fotografías en papel; cámara digital; mapas, planos, láminas y posters; pizarras de diversos tipos.
- Auditivos: radio, reproductor de discos o CD y grabadora de casettes.
- Audiovisuales o mixtos: montajes de imagen y sonido, televisión, vídeo y ordenadores, pizarras DI.

Los medios que incorporan imagen y sonido también puede motivar la observación, desde los sonidos propios de la vida urbana a la música, que interesa a las Ciencias Sociales, por su valor cultural y porque es interpretada por personas con esa profesión. Además una interpretación musical puede ser vista.

La música suele interesar a los niños en edad infantil, y los maestros lo aprovechan para ponerla en el aula, de forma que los niños deben escuchar y dejar escuchar a los demás, comportándose de forma respetuosa. Tomando como base la música es posible organizar experiencias en las que los niños forman un grupo musical en el que interpretan ritmos o canciones; para las Ciencias Sociales es importante la discriminación de comportamientos adecuados o inadecuados en estas situaciones educativas y vitales.

El cuadro 10.1 resume el conjunto de medios audiovisuales disponibles. Y sin embargo, actualmente se ha restringido el uso de muchos de ellos, sustituidos por los ordenadores y los aparatos auxiliares de estos: proyector y pantalla, o pizarra digital interactiva, al igual que ya ha pasado a la historia la fotografía en papel, que justamente se emplea solo como un recurso del pasado.

Ya no hay proyectores de cine, ni de diapositivas convencionales, ni retroproyectores, y aunque subsisten los reproductores de casettes no durarán mucho, puesto que un simple pendrive con música almacenada se conecta al ordenador. Quizás de todos ellos el que puede tener vida en el futuro sea la *radio,* como se puede apreciar en los siguientes ejemplos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 10.3.

No es un ejemplo, sino varios sobre el mismo tema procedentes de relatos de maestras y maestros.

> Entre los numerosos ejemplos de utilización de los recursos de imagen y sonido en la EI, probablemente el más llamativo es el de la utilización de la música como acompañante en el trabajo de los niños en el aula. Son muchos los maestros que han adoptado la costumbre de poner música mientras los niños realizan determinadas tareas, y la ponen de todo tipo. De esta forma tratan de crear el gusto por la música, y a partir de aquí intentarán trabajar otros aspectos.
>
> Una variante observada en un aula de cinco años consiste en tener un rincón de música, en el cual hay un radiocasette con dos salidas de auriculares, de forma que dos niños se pueden poner en esa mesa a escuchar música. [Ahora seguramente habrá un MP3 o un ordenador]
>
> La radio es un medio que no parece despertar un gran interés entre los niños, y menos entre los de EI; sin embargo, A.L. Vicente refiere lo siguiente: "En un aula de cuatro años, un día se me ocurrió poner la radio a la hora del bocadillo. La emisora era Radio 5, que sólo emite noticias y espacios muy breves dedicados a multitud de temas. Ese día uno de esos espacios estaba dedicado a
>
> los dinosaurios, y ese tema interesaba especialmente a M. Después del bocadillo y del recreo, al volver al aula, animé a M. a explicar a sus compañeros lo que había oído, y lo hizo con entusiasmo y orgullo por mostrar lo que sabía y lo que acababa de aprender. De esta forma se creó un inusitado interés por la radio, y en ese breve tiempo del bocadillo desde entonces los niños piden que se ponga la misma emisora".
>
> Este ejemplo podría ser plenamente vigente, aunque tiene unos cuantos años.
>
> En este momento, en 2015, en cambio, será más habitual un ejemplo como el que sigue a continuación. En el Blog Lluvia de Ideas* hay varios recursos cuya consulta se recomienda para el 22 de noviembre, día de la música. Son especialmente interesantes para las CCSS aquellos en los que aparece la profesión de músico: http://lluviadeideasyrecursos.blogspot.com.es/2012/11/recursos-dia-de-la-musica.html

La radio se difunde actualmente también a través de Internet, lo que ha propiciado la aparición de un nuevo recurso, los *podcast,* archivos de audio de programas emitidos por algunas emisoras, que pueden ser recuperados y reproducidos a voluntad, con la consiguiente flexibilidad de uso, y con las mismas posibilidades y funciones que cualquier otra grabación de audio.

El ambiente en el que se mueven los niños, y en general toda la vida social, conlleva pues una carga informatizada grande, llamada a extenderse cada día más. La introducción de la informática en la escuela infantil es necesaria si no queremos dejar a esta desligada de lo que el entorno ofrece al niño. El educador no puede desconocer esta realidad que está incidiendo sobre los pequeños, no solo ofreciendo información y conocimientos, sino actuando también sobre sus comportamientos.

La incorporación de estos recursos a la tarea educativa enriquece enormemente las posibilidades de comunicación, expresión y análisis del niño. Ya se ha señalado en el capítulo anterior la vinculación de estos medios con la observación indirecta y los métodos asociados a la observación, y no se ha de olvidar la extraordinaria cantidad de información que se puede hallar en los productos audiovisuales. Sin embargo, es preciso resaltar aquí la dimensión que ya se ha apuntado de que los medios audiovisuales constituyen objeto de aprendizaje también por su uso y por las normas asociadas al

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mismo.

La utilización de estos medios exige una organización en la cual se alteran las condiciones habituales de la actividad de los niños. En unos casos es preciso organizar turnos para acceder al ordenador; los audiovisuales también exigen unas condiciones de silencio y atención por parte de todos; a veces el uso de estos medios exige salir del aula y desplazar a los niños a otro espacio. En todos estos casos la programación del uso del material audiovisual permite al maestro desarrollar hábitos de comportamiento colectivo adaptados a estas circunstancias especiales, que en muchas cosas son asimilables a situaciones de la vida cotidiana.

La *televisión* tiene actualmente un enorme poder. La escuela no puede competir con ella, pero puede aprovecharse de ella, puede utilizarla. Los niños sienten un gran interés por determinados programas que a menudo son objeto de sus conversaciones, de sus juegos, y también con demasiada frecuencia estos programas que tanto les gustan no pueden considerarse buenos educativamente hablando, pues atacan claramente las metas y objetivos que la escuela persigue: ensalzan la violencia para resolver conflictos, son sexistas, excluyen al diferente, crean estereotipos e inducen a la imitación de actitudes inaceptables. Por esa razón muchos maestros utilizan los programas de televisión aprovechando el deseo de imitación y la imaginación de los niños, proponiendo alternativas que traten de superar esos aspectos negativos.

Distinto es el caso del *vídeo,* un instrumento motivador y muy valioso. A diferencia de los programas de televisión, el vídeo tiene una estructura informativa controlada, didácticamente coherente, con contenidos integrados en un proyecto educativo adecuado a un nivel determinado, y cuya aplicación es evaluable. No confundamos sin embargo la idea con el instrumento, puesto que en la actualidad no se utiliza el videotape en un reproductor VCR, sino grabaciones que se almacenan en medios informáticos y se reproducen generalmente en ordenadores o en medios auxiliares.

La *telefonía móvil* por su parte conjuga en una misma realidad, el progreso de las técnicas de telecomunicación y del avance de la informática. Su función en el campo educativo puede facilitar un aprendizaje autónomo, individualizado, que permita una diversificación de medios y ritmos en sí mismo, y con la participación activa por parte del niño de su propio proceso. En educación infantil su uso está limitado por el desarrollo de la autonomía infantil, pero no debe ser olvidado como posibilidad, por su valor en la comunicación viva e instantánea con grupos o personas alejados del propio entorno. Relacionado con este tipo de dispositivos está el uso de herramientas tan novedosas como son la *realidad aumentada* y los códigos QR.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 10.4.

Este ejemplo tiene interés para las Ciencias Sociales porque trata de una experiencia sociocultural. En la justificación los maestros señalan que usan habitualmente las TIC, incluso para comunicarse con las familias que son en su mayoría jóvenes.

La experiencia que venimos a contaros es el desarrollo de un blog que aloja los recursos y resultados obtenidos al trabajar los códigos Bidi o QR y la realidad aumentada con niños de 1.° de Educación Infantil (3 años) para conocer las obras escultóricas que se encuentran ubicadas en su barrio.

Al desarrollar la programación de nuestra aula habíamos propuesto trabajar la pintura y la fotografía en el primer y segundo trimestre, reservamos el tercero para abordar la parte que correspondía a la escultura.

Para ello, decidimos tomar como referencia las esculturas que hay en el propio barrio con el fin de que pudiésemos acceder a obras escultóricas reales de manera fácil y que resultase más motivador al tratarse de elementos artísticos que ven diariamente, de camino al colegio.

Al realizar el trabajo previo como tutores de recabar información de dichas obras, nos dimos cuenta de que estaban bastante abandonadas, eran desconocidas por los vecinos y no estaban acompañadas de información sobre el autor, el nombre de la obra o su simbolismo.

Así que decidimos aprovechar esta circunstancia para desarrollar un trabajo que supliese esas carencias, nos ayudase a conocer esas obras de cerca y en primera persona y, a la par, reivindicar que nuestro barrio tiene muchas cosas que debemos apreciar, siendo nosotros los que debemos ser parte activa y esencial en colaborar, cuidar, respetar y hacer crecer nuestro entorno social, artístico y ciudadano.

Como esta propuesta era nuestra primera toma de contacto con las tres dimensiones, decidimos que sería interesante utilizar la RA (realidad aumentada) como "juego" que nos motivase y permitiese manipular "en nuestras manos" una escultura. De esta manera podríamos apreciar sus diferentes perspectivas, detalles, juegos de líneas y formas…

Para eso, utilizamos el banco de imágenes 3D gratuitas de SketchUp y la aplicación de www.mundobakia.com y jugamos con el modelo 3D de "la Torre de la Luz" para descubrir volúmenes y perspectivas. De esta manera los niños solo tenían que cargar el archivo que queríamos abrir y modificar el tamaño para poder manipular el modelo virtualmente y divertirse con él.

Nos gustó tanto la experiencia que creamos un rincón estable de juego con la realidad aumentada.

La *informática* introduce o generaliza una nueva manera de tratar la información y de resolver ciertos problemas, presenta nuevos modos de aprender a pensar y lo hace bajo formas y con instrumentos distintos, adaptados a la edad y con motivaciones idóneas. Actualmente la vida y la cultura están sufriendo un profundo cambio y ello exige tener presentes las nuevas condiciones para el desarrollo intelectual infantil. La presencia de los "juegos" de ordenador puede transformar el concepto mismo de juego: visualizando el dibujo en una pantalla, los niños pueden hablar con sus dibujos, transformarlos, cambiarles el color, animarlos, multiplicarlos. El enfoque difiere notablemente del empleo que suele hacerse del ordenador como simple auxiliar de una lección, porque se encuentran en él las condiciones del aprendizaje piagetiano basado en el descubrimiento de conocimientos mediante el acto vivido y voluntario del niño, surgido de la interacción entre sujeto y objeto. En el ejemplo del día de la música, dentro del recurso aparecen juegos para reforzar los conceptos aprendidos.

Además de los *juegos,* numerosísimos en la Red, se abren paso otras posibilidades como el uso de *blogs,* como el que aparece en el siguiente ejemplo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 10.5.

RED DE BUENAS PRÁCTICAS 2.0.*

Aulas conectadas

Cómo surge la idea

Somos dos maestras que trabajamos en diferentes localidades de la Región de Murcia, y nos conocimos en Madrid, durante la entrega de premios del concurso internacional Educared del año 2011, donde fuimos premiadas con "Música Red" (Marina) y "Aprendemos con el pintor Pedro Cano" (Salomé).

A partir de esa fecha, fuimos coincidiendo en distintas jornadas relacionadas con las TIC y la Educación, y comprobamos que usábamos metodologías similares, lo que nos llevó a plantearnos la posibilidad de hacer un proyecto en común, y de ahí surgió "Aulas Conectadas".

Punto de partida

El proyecto consiste en poner en contacto a dos aulas (1° de primaria y 3° de Infantil), utilizando como plataforma un blog.

Se trata de un proyecto multidisciplinar y multinivel, en el que se comparten los aprendizajes entre niños de lugares y niveles diferentes, aprovechando todo tipo de recursos y realizando un trabajo colaborativo.

En este blog, los niños irán colgando información sobre actividades y experiencias que llevan a cabo en sus clases, así como canciones, lugares y monumentos de relevancia de sus localidades, que investigarán con la ayuda de sus familias.

Objetivos

Con este proyecto se pretende trabajar sobre las competencias básicas de una forma diferente, utilizando las herramientas que tenemos a nuestro alcance, e implicando a las familias para que se sientan motivadas en la ayuda a sus hijos y entiendan que son parte importante de sus avances y aprendizajes.

Los alumnos y las familias compartirán aventuras, actividades e inquietudes, fomentando la amistad, el contacto, la comunicación y los valores sociales, a la vez que se desarrollan las competencias básicas del currículum de ambos ciclos educativos.

Desarrollo de la experiencia

Mes de septiembre

1° de Primaria

La clase de 1° se presenta con un vídeo y damos la bienvenida al proyecto.

Es la actividad: "reyes de la lectura", la primera que nos permite comenzar una interacción con el alumnado de 5 años. Gracias a las nuevas tecnologías y a los diferentes soportes, podemos mostrarles nuestros avances y lecturas sin salir del aula.

Infantil 5 años

Los niños de Infantil recibieron un correo donde les invitaban a entrar en el blog de "Aulas Conectadas" para ver la presentación de los niños de Primaria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En este momento, los pequeños de 5 años grabaron un vídeo para compartirlo con sus nuevos amigos.

Desde ese momento surge una amistad virtual que está dando sus frutos con la comunicación continuada de los dos grupos escolares.

Mes de octubre

1° de Primaria

¿Qué son las fotos panorámicas? Era algo que nos encantó aprender, y después de mucho practicar pudimos realizar tres fotos de nuestro colegio y nuestra clase. ¡Es una bonita forma de conocernos mejor!

(sigue…)

Las *WebQuest* son un medio para adquirir y generar información, así como un recurso para fomentar en la escuela la creatividad, la interacción social y el trabajo cooperativo. Veamos un buen ejemplo con contenidos de CCSS.

Ejemplo 10.6.

Educastur Colección de WEBQUEST para EI*
WebQuest para segundo nivel del segundo ciclo de educación infantil
El libro de nuestros oficios Autora: M.ª Ángeles Nieto Gómez

Introducción

¿Te gustaría ver cómo será tu trabajo cuándo seas mayor? ¿Qué harás? ¿Cómo irás vestido?

Pues prepárate, porque vamos a hacer un viaje al futuro y vas a poder verte trabajando como papá, mamá y todos los mayores que te rodean.

Cuando termines podrás ver tu profesión y añadirla al "Libro de los oficios" que vamos a crear entre todos los niños y niñas de clase.

¿Estás preparado?

¡Pues que empiece la aventura!…

La Tarea

Vais a poder buscar imágenes de esa profesión que queréis desempeñar cuando seáis mayores; así podréis veros trabajando igual que lo hacen papá, mamá o los otros adultos de vuestro entorno.

Cada uno elegirá una imagen de su profesión que luego incluiremos en un bonito libro para colorear que cada uno podréis llevar para casa y al que llamaremos "El libro de nuestros oficios".

El Proceso

- Vamos a contar un cuento sobre las profesiones.
- Veremos imágenes de distintos oficios.
- Durante varios días iremos al Aula de Informática y, allí, trabajando por parejas, iremos poco a poco conociendo más aspectos de las distintas profesiones: veremos a través de un juego qué se hace en cada oficio, capturaremos imágenes de la profesión elegida y las pegaremos en una hoja para crear nuestro libro, escribiremos esa profesión y finalmente,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y entre todos, imprimiremos “El libro de nuestros oficios”.

– En clase colorearemos la profesión que cada uno hemos elegido y charlaremos sobre ella. Luego nos llevaremos el libro para casa y se lo enseñaremos a nuestros papás, allí ya tendremos muchas más profesiones para colorear: todas las que han elegido los niños y niñas de la clase.

Evaluación

La evaluación se desarrollará mediante un sistema de puntos, otorgando un punto a cada uno de los aspectos que a continuación se señalan:

– Explicar qué se hace en la profesión escogida.
– Explicar dónde se realiza esa profesión.
– Explicar qué elementos se utilizan en el desarrollo de ese oficio.
– Explicar cómo se va vestido para su desempeño.
– Nombrar otras dos profesiones elegidas por los compañeros.
– Dar alguna información complementaria sobre alguna de ellas.
– Valoración de la actividad plástica realizada (colorear su profesión)
– Reconocer la letra por la que comienza su profesión.
– Reconocer la letra por la que termina.
– Copiar el nombre de la profesión.

Recursos

– Biblioteca de aula.
– Láminas de los oficios.
– Aula de Informática.
– Enlaces en la web:
  http://www.eljardinonline.com.ar/10cuento03.htm
  http://recursosmatilde.blogspot.com/2008/11/las-profesiones.html
  http://www.primeraescuela.com/themesp/cp_profesiones.htm
– Modelo hoja plantilla.
– Impresora
– Fotocopiadora

Los *murales y carteles digitales:* los murales y carteles en cartulina o papel continuo son recursos educativos usados muy frecuentemente, creados por los propios niños, y se usan para exponer contenidos de manera visual en el aula o en el centro. Pero algunos servicios gratuitos como la aplicación Glogster ofrecen la posibilidad de crear murales digitales en colaboración e insertar recursos multimedia, como vídeos, presentaciones o podcast, con su difusión permanente en Internet. En el contexto de la formación digital, utilizarlos es una forma de aprender dentro de la llamada alfabetización digital.

Otras herramientas como *Moodle* o las *redes sociales* por sus características no se consideran muy adecuadas para la EI, y no se encuentran experiencias directamente realizadas por los niños, aunque sí por los maestros que las usan como vehículo de transmisión entre los niños de su aula y otros maestros-niños, o las familias, por ejemplo. En cambio el *portfolio* permite a los maestros seleccionar los contenidos sobre los que se va a trabajar, integrándolo con facilidad en la programación de aula.

La Red de buenas prácticas 2.0, alojada en la página web del INTEF (Instituto

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado), proporciona abundante información y medios a los maestros para trabajar en estos nuevos recursos. Las *wikis* son otro de ellos. Wikisaber.es desarrolla contenidos –entre otros del medio en EI– fruto de la colaboración entre la Fundación Germán Sánchez Ruipérez e Intel Corporation y han sido cofinanciados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en el marco de la Iniciativa Comunitaria Interreg IIIA, España-Portugal. Citado en la Bibliografía online.

Y para finalizar un tema interminable, citaremos, a título de ejemplo y de síntesis, el Proyecto TIC-TAC* para educación infantil, que se puede hallar desde la Red 2.0. En él se puede encontrar una recapitulación de recursos, potencialmente aplicables a las Ciencias Sociales en EI.

Ejemplo 10.7.

> InfanTIC/TAC es un proyecto de implementación de las TIC en los procesos de E-A para transmutarlas en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), mediante el uso de herramientas 2.0, herramientas tecnológicas y dispositivos móviles, herramientas que puestas al servicio del aprendizaje y el conocimiento (TAC), favorecen el desarrollo del currículo oficial y la iniciación en las CCBB del alumnado.
>
> Este proyecto se desarrolla a lo largo de los tres cursos o niveles de educación infantil (3, 4 y 5 años) en los que evoluciona en función de la temática propuesta, los objetivos y contenidos curriculares, la secuencia de las actividades, los progresos y competencia digital adquirida por los alumnos y las familias.
>
> El diseño del proyecto se vehicula y concreta con la elaboración de planes de actuación específicos para cada nivel (3, 4, 5 años) en los que se incluyen actividades específicas para alumnos, familias y docentes. (…)
>
> Las actividades dirigidas a los alumnos, incluirán las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la etapa.

Una vez finalizada la revisión de la aplicación de las tecnologías en la educación infantil y en particular en su aplicación a las Ciencias Sociales, hay que recordar que convendría someter a crítica ciertas afirmaciones que se van difundiendo sin apenas obstáculos: la ilusión de las "máquinas que enseñan", que fomenta una nueva forma de consumo e inversiones millonarias en aparatos que quedan obsoletos en muy poco tiempo, y sobre los que se tiende a cargar la responsabilidad de la calidad educativa; la ilusión de los contenidos digitales en los que se invierte tanto tiempo para su creación, pero que luego no se difunden lo suficiente para que otros los usen; la ilusión del valor de estos contenidos cuando solo inciden en el aspecto lúdico y descartan las otras facetas de las TIC. Finalmente, la ilusión de su importancia reflejada en el tiempo que se les dedica en algunas aulas: ninguno de estos nuevos medios, ninguna alfabetización digital, puede y debe sustituir o aplazar el contacto con las experiencias vivas imprescindibles de los niños en esta etapa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.6. Recursos externos al centro escolar

En el apartado 10.1 se propusieron varios tipos de recursos con el fin de estructurar este capítulo. Un primer conjunto es el de los recursos en el centro escolar que ya han sido examinados. El segundo gran grupo de recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EI son los *recursos externos al centro escolar:*

- Recursos del entorno; visitas de estudio, itinerarios y excursiones.
- Recursos de animación social; participación en actividades ciudadanas.

Los recursos que ofrece el entorno son la base del aprendizaje por descubrimiento, de la observación directa, la exploración y la investigación en el medio por los niños. Conocer estos recursos significa para el maestro disponer de una gran cantidad y variedad de posibilidades para trabajar en el aula o fuera de ella. Algunos de estos recursos pueden ser utilizados en la programación de forma intencionada, en salidas y excursiones, mientras que otros lo serán ocasionalmente, con motivo de algún suceso imprevisto.

10.6.1. Los recursos del entorno

En este apartado se van a enumerar, describir y examinar los recursos del entorno natural y social externos al centro escolar y cómo pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La explotación de los recursos del entorno permite a los centros escolares adaptarse al contexto en el cual se insertan, y eso es lo que los dota de interés para las Ciencias Sociales en EI.

La presentación de experiencias directas sobre recursos externos al centro escolar requiere de estrategias de organización como las visitas de estudio, itinerarios y excursiones, y la participación en actividades ciudadanas, pero también pueden llevarse a cabo a través de la observación indirecta con medios audiovisuales.

Estos recursos se aprovechan didácticamente por medio de salidas, en las cuales se programan, junto a los contenidos conceptuales de la visita a realizar, objetivos relativos a comportamientos y actitudes y procedimientos de observación y percepción directa sobre el terreno. Las visitas guiadas o las salidas son las actividades en las que los maestros ponen a los niños en contacto con el entorno, y el ejemplo personal, la verbalización y la aceptación de normas de respeto a los demás y hacia el medio ambiente, los medios para desarrollar actitudes y valores.

A) El paisaje

Los recursos que ofrece el paisaje no son exclusivos del área del medio natural, pues en nuestro territorio prácticamente en todos los paisajes se pueden apreciar los efectos de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la intervención humana en forma de construcciones, carreteras, cultivos, etc. Describir en una excursión los elementos del entorno puede facilitar que los niños interioricen conceptos relativos al paisaje. Los nombres de los accidentes y fenómenos geográficos no son desdeñables para los niños en edad infantil, y aunque no hagamos de su aprendizaje un objetivo, no tenemos por qué eludir referirnos a ellos, e integrarlos en las conversaciones con los niños como una referencia espacial.

La vegetación y la fauna que importan en el trabajo del aula son las propias de la zona, y para las Ciencias Sociales interesan sus nombres locales, especialmente los de las plantas y animales que los niños pueden ver o reconocer, por ser un producto social. Las especies domésticas o muy adaptadas a vivir en entornos transformados por el hombre son las más accesibles, y desde el punto de vista social tienen además el interés añadido de su relación con el hombre, que en muchos casos vive y trabaja con ellas. Es el caso de los ámbitos urbanos la vegetación de los parques y jardines es muchas veces la única que pueden ver y tocar los niños en edad infantil, y la fauna urbana visible son los animales de compañía, los pájaros y los insectos. También esta es objeto de conservación y cuidado creando trabajos para ello.

Despertar la sensibilidad medioambiental mediante el conocimiento de los espacios y especies protegidos que hay en su entorno es uno de los objetivos que los maestros se proponen allí donde gozan de la proximidad de Parques Naturales o áreas protegidas, tanto del medio natural como de los agrosistemas o de paisajes socioculturales, o de especies protegidas.

Los iconos de animales o plantas a veces tienen un carácter cultural, como símbolos de un lugar (el escudo de Madrid), de un acontecimiento (Día internacional forestal), de una organización (Adena), de un movimiento social, etc. Por otra parte, muchos animales y plantas solo son conocidos por los niños en edad infantil a través de los medios de comunicación o de las artes audiovisuales. Este es un conocimiento que por lo general tiene más contenido social que natural: como ejemplo, las películas destinadas a los niños cuyos protagonistas son animales. Estos recursos se aprovechan didácticamente a través de la observación indirecta de las imágenes, y a partir del interés que los propios niños manifiesten, para desarrollar proyectos de trabajo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

B) La población

Los habitantes del barrio, del pueblo, de la ciudad, pueden ser considerados como potenciales recursos didácticos desde muchos puntos de vista, entre los que podemos señalar algunos casos, como los que se recogen a continuación:

- *Relación con personas ancianas:* los niños en edad infantil a menudo carecen de contacto con personas de edad avanzada. Los abuelos que cuidan a estos niños cuando sus padres trabajan son personas maduras, pero en general no las calificaríamos aún de ancianas, pues no muestran aún los signos externos de la vejez. Cuando en el medio escolar hay personas ancianas que están dispuestas a colaborar con los maestros en determinadas actividades como contar cuentos,

enseñar antiguos juegos, canciones, sencillas recetas de cocina, etc., en el nivel de EI se aprovechan didácticamente estas actividades para trabajar actitudes de cariño, ternura, respeto y agradecimiento para con los mayores. En Internet se pueden encontrar ejemplos de numerosas iniciativas de este tipo en nuestro país y fuera de él.

- *Inmigrantes, minorías étnicas, personas de razas y lenguas diferentes:* consideradas como potenciales colaboradores, pueden enseñar a los niños en edad infantil canciones, juegos, etc. Con ello se trabajan actitudes de aprecio a manifestaciones culturales nuevas, y agradecimiento a quienes las enseñan.
- *Profesionales diversos:* en los colegios se suele recurrir a los padres de los niños cuando sus profesiones resultan ser interesantes para el trabajo en el aula, pero también en ocasiones se acude a personas del entorno, especialmente cuando se pretende que los niños observen un trabajo concreto. Unos de los ejemplos más comunes en EI es el trabajo del panadero y las salidas a las panaderías.

C) El barrio o el pueblo, sus calles y plazas y sus casas

El barrio o el pueblo donde está el centro de EI ofrece, desde el punto de vista espacial, múltiples posibilidades para trabajar con los niños: edificios variados en cuanto a su forma, tamaño, materiales, aspecto; calles, plazas, parques, jardines; mobiliario urbano; las propias casas.

También en el barrio y en el pueblo, en donde viven los niños, se hallan posibilidades desde el punto de vista temporal, pues se pueden aprovechar didácticamente para preparar observaciones de sucesos diversos: una casa en construcción, la limpieza diaria de las calles, el paso de los autobuses, la apertura y el cierre de comercios… Y en relación con los espacios y sucesos, los habitantes del barrio, que le dan vida: el conductor de autobús, los albañiles, el jardinero, el tendero. El entorno más inmediato es el ámbito más propicio para trabajar las relaciones entre sus elementos.

Es también apropiado para aprender algunos nombres que identifican calles o edificios característicos del barrio o pueblo, para utilizarlos posteriormente. Se pueden encontrar experiencias en las que se han usado los nombres de los personajes –las más comunes–, de los sucesos, de las características de las calles, de sus nombres antiguos, etc.

D) Patrimonio histórico-artístico

Los edificios que forman parte del Patrimonio histórico-artístico pocas veces están cerca del colegio y son accesibles para los niños en edad infantil. Cualquier salida del centro escolar, excepto en pueblos pequeños y en entornos muy seguros, requiere una preparación cuidadosa, aunque, cuando es posible, los maestros preparan salidas cuyo principal objetivo es que los niños aprendan a apreciar y respetar estos edificios y lugares.

En el capítulo 5 se relató la experiencia de J. L. de los Reyes (2009) que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desarrolló con niños de 3 a 6 años y estudiantes de magisterio, una salida al en torno no próximo de la escuela, un salto al casco histórico de la ciudad: "Madrid con los seis sentidos: un recorrido interdisciplinar por el centro de la ciudad"*.

E) La casa propia, con las personas, objetos y espacios

La casa en la que habita es el primer entorno del niño, aquel en el cual tiene sus primeras experiencias temporales, sociales y espaciales; también en su casa hay multitud de objetos que le hablan del mundo.

La casa es pues una fuente de recursos variados, de ahí que se recomiende introducir preguntas en la evaluación inicial que permitan a los maestros conocer los aspectos materiales que pudieran interesarle, así como las relaciones familiares. El maestro puede así contar con una observación directa a distancia sobre los espacios, actividades y relaciones que hay en las casas de los niños.

Además, las casas y las familias suelen proporcionar de buen grado y según sus posibilidades toda clase de objetos y materiales para trabajar en el aula: desde las fotografías u objetos de los niños "cuando eran pequeños" para trabajar la historia personal, hasta las telas o ropas para hacer disfraces, material de desecho para el juego simbólico, alimentos, revistas para recortar, y otros muchos que las necesidades y la imaginación de los maestros les demanden.

Estas experiencias se han mencionado en relación con la enseñanza del tiempo, con nombres tan motivadores como "la caja de los tesoros", o "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.6.2. Los recursos de animación social

Los espacios y actividades al servicio de la comunidad son recursos que se pueden dedicar a incentivar la participación en actividades ciudadanas. Las actividades que se organizan en relación con los espacios públicos del entorno se dedican a trabajar el método por descubrimiento, el procedimiento de observación directa y las actitudes de respeto y cuidado.

A) Espacios y actividades públicos y privados

La organización de visitas a estos lugares depende de la disponibilidad que las instituciones públicas o los establecimientos privados ofrezcan al centro escolar. Dependen por otra parte de la propia existencia de estos espacios en la localidad o el barrio, por lo que los maestros buscan fuera del entorno más inmediato aquellos lugares a los que llevar a los niños en edad infantil con facilidad y sin riesgos innecesarios.

Las visitas que organizan los colegios son muy variopintas, y entre las más repetidas están las de los mercados, bibliotecas y parques de bomberos.

Los ayuntamientos de tamaño medio y grande cuentan a menudo con instituciones municipales encargadas de preparar programas de acceso de los centros escolares a los

espacios y servicios que dependen de ellos y son apropiados para desarrollar actividades escolares en los distintos niveles educativos.

Muchas de esas instituciones pertenecen a la Asociación internacional de ciudades educadoras* citadas en el capítulo 3, y cuyo propósito común es trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes a través de la educación.

También existen iniciativas semejantes en diputaciones y en comunidades autónomas.

Los centros de ocio privados, como cines o teatros que ofrecen actividades a los escolares en condiciones apropiadas, son cada vez más abundantes, aunque la oferta es muy variable en cuanto a las condiciones, casi siempre implican la necesidad de dinero para organizarlas. Hay asociaciones sin ánimo de lucro que también colaboran con los centros en actividades diversas: culturales, deportivas, etc.

Estas actividades suelen aparecer en el Plan Anual de los Centros, ya que su organización debe hacerse con bastante tiempo, puesto que depende de entidades ajenas, que a su vez se organizan para facilitar el contacto con muchos colegios.

B) Organizaciones y acontecimientos sociales. Fiestas, costumbres tradicionales

Las celebraciones que tienen lugar a lo largo del año con múltiples motivos son adoptadas frecuentemente como recursos funcionales para organizar actividades en las aulas de educación infantil. Se trata de recursos con un enorme interés, pues la gama de celebraciones posible permite ampliar considerablemente el entorno de referencia hasta el ámbito mundial, como se trató en el capítulo 3, sin perder por ello el interés para los niños en edad infantil.

Las fiestas y tradiciones locales enlazan con la organización de actividades sociales de todo el entorno del niño, que se sumerge en ellas en su casa, con su familia, con sus amigos, en la escuela, en la calle. Algunas de estas fiestas y tradiciones no son únicamente locales, pero son distintas según los lugares: la celebración de la Pascua es un buen ejemplo; en toda España se celebra, pero en cada lugar se caracteriza por unos ritos determinados, que ni los medios de comunicación ni los Huevos de Pascua han logrado uniformizar.

En cambio hay otras celebraciones, unas festivas como el Carnaval, otras más "serias" cono el Día Internacional Forestal, o el Día de la Paz, que se difunden a través de los medios de comunicación de todo el mundo, y a través de ellos ponen en contacto a los niños con el ámbito más amplio posible. Carece de importancia que en este momento los niños no estén en condiciones de adquirir plena conciencia mundialista, pues el objetivo, a largo plazo, es que lleguen a estarlo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resumen

Los recursos didácticos están constituidos por un variado conjunto de medios, instrumentos, materiales e incluso estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje que, empleados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de aprendizaje; se habla de materiales como auxiliares didácticos en el aula y de recursos como elementos que en el centro o fuera de él pueden ser utilizados como apoyo, y que por tanto incluyen a los materiales.

La elección de los materiales debe estar presidida por el criterio de coherencia con las intenciones educativas, la adecuación al contexto y la reflexión sobre los valores que se reflejan en el material. Estos dos últimos son los criterios más importantes para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Cuando el maestro aborda la selección, uso o elaboración de materiales debe estar muy alerta a los valores y actitudes que se reflejarán en ellos.

Los maestros adaptan la programación y los materiales didácticos continuamente, y necesitan plantearse qué materiales serán los más adecuados para alcanzar los objetivos que persiguen. Puesto que no hay materiales específicos para el conocimiento del entorno, es fundamental seleccionar contenidos y formular objetivos detallados de CCSS, para elegir de entre el material disponible aquel que sirva a esos objetivos. Además, cuando se preparan las actividades de las unidades de trabajo, hay que realizar una adaptación concreta y constante de los materiales. La adaptación para la unidad de trabajo debe prever las modificaciones que se precisan para conseguir los objetivos programados, y entre ellas estaría la incorporación y utilización de materiales nuevos. La adaptación durante el desarrollo de la UD soluciona las incidencias que sobre la marcha van apareciendo.

Los libros y en general los materiales con soporte en papel, representan la parte más tradicional de los recursos materiales. Los materiales escritos y con imágenes son los recursos materiales más usados para aprender todo tipo de contenidos, especialmente procedimientos y estrategias procedimentales. Los carteles o murales son los más usados para el desarrollo de procedimientos de observación indirecta: la función de la imagen en la enseñanza-aprendizaje de CCSS es presentar información a través de fotografías, diapositivas, transparencias, carteles, dibujos, cómics, etc.

Los mapas y los planos están presentes en la EI como iniciación a la lectura de mapas, a través del uso de símbolos y representaciones a escala, y del uso codificado del color en ciertos casos.

Las tecnologías de la información y la comunicación y la informática se están introduciendo de forma creativa en las aulas para aprender todo tipo de contenidos, especialmente procedimientos y estrategias procedimentales.

Los medios audiovisuales facilitan la instrucción y el aprendizaje por medio de la imagen y el sonido, y constituyen objeto de aprendizaje también por su uso y por las normas asociadas al mismo.

La utilización de estos medios exige una organización en la cual se alteran las condiciones habituales de la actividad de los niños y la programación del uso del material audiovisual permite al maestro desarrollar hábitos de comportamiento colectivo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

adaptados a circunstancias especiales, que en muchas cosas son asimilables a situaciones de la vida cotidiana.

Los recursos del entorno pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que permiten a los centros escolares adaptarse al contexto en el cual se insertan, y eso es lo que los dota de interés para las CCSS en EI. La presencia de experiencias directas con recursos externos al centro escolar requiere de estrategias de organización como las visitas de estudio, itinerarios y excursiones, y la participación en actividades ciudadanas.

Estos recursos se aprovechan didácticamente por medio de salidas, en las cuales se programan, junto a los contenidos conceptuales de la visita que se va a realizar, objetivos relativos a procedimientos de observación, comportamientos y actitudes. En las visitas guiadas o las salidas los maestros ponen a los niños en contacto con el entorno, y el ejemplo personal, la verbalización y la aceptación de normas de respeto de los demás y hacia el medio ambiente son los medios para desarrollar actitudes y valores.

Los recursos de animación social son los espacios y actividades al servicio de la comunidad que se pueden dedicar a incentivar la participación en actividades ciudadanas.

Las actividades que se organizan en relación con los espacios públicos del entorno se dedican a trabajar el método por descubrimiento, el procedimiento de observación directa y las actitudes de respeto y cuidado.

Criterios para autoevaluación

- Este es un capítulo muy práctico, en el que los resultados se advierten a largo plazo. No obstante, puedes considerar que el resultado es positivo si, tras el estudio del capítulo, has emprendido el análisis de los recursos didácticos y materiales curriculares para aplicarlos a las Ciencias Sociales en la EI en cualquier ocasión *(E2, E7, E8) (Fb4 y Fb8)*.
- En segundo lugar, para considerar que has empezado a conseguir los objetivos, tendrás que conocer y reconocer los recursos del entorno para las Ciencias Sociales en EI *(E8) (Fb2, Fb3)*.
- Estas competencias progresarán y mejorarán si eres capaz de buscar nuevos recursos, y nueva información sobre los nuevos recursos y sobre las experiencias didácticas que se van difundiendo en revistas y publicaciones *(E4, E5 y E6) (Fb3)*.

Actividades

1. Suponiendo que una escuela infantil tiene la posibilidad de realizar una visita al parque de bomberos de la localidad:
   - ¿Qué tipo de recurso sería este según la clasificación de Michelet? ¿Por

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

qué?

- Preparar un cuaderno destinado a niños de 4 años, previo a la visita, y materiales complementarios, destacando las funciones informadora, mediadora y relacional.
- Organizar una actividad de juego simbólico posterior a la visita con contenidos de carácter social, y preparando los materiales apropiados.
- Organizar la preparación de un informe del trabajo realizado en forma de periódico para comunicarlo a los demás.

2. Suponiendo que se desea utilizar el correo postal como recurso en un aula de cinco años, y que en los materiales didácticos del aula no aparece este capítulo:

   - Crear un material motivador para introducir el concepto de ***correo.***
   - Prever las necesidades que implica realizar un intercambio postal con otros niños de la misma edad.
   - Realizar una recogida de materiales postales que los niños puedan clasificar.

3. Los materiales curriculares suelen incluir cuentos y narraciones adaptados a los objetivos y contenidos de la unidad didáctica. Sin embargo, los cuentos tradicionales suelen conservar rasgos sexistas, xenófobos o autoritarios propios de otras épocas. Este ejercicio consiste en analizar uno o más cuentos populares desde esta perspectiva, y reflexionar sobre cómo se podrían utilizar en un aula de EI inventando alternativas que eliminen esos aspectos indeseables.
4. Realizar una búsqueda de recursos informáticos específicos para enseñar Ciencias Sociales en educación infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11
La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil

Un caso real: Cuestionario de evaluación inicial

Todos los centros de EI tienen cuestionarios similares a este, como bien saben los maestros y los estudiantes de magisterio que ya han estudiado lo relativo a la evaluación o han realizado sus primeras prácticas escolares.

Los cuestionarios de evaluación inicial tienen numerosas virtualidades que los hacen imprescindibles y muy valiosos, y este capítulo se presenta con uno de ellos: es del Colegio público Juan del Enzina de Salamanca, realizado por el equipo de maestros y maestras de EI en el año 1998, pero no ha perdido vigencia ni interés.

La elaboración de un buen cuestionario de evaluación inicial en la escuela infantil se puede considerar una buena inversión, pues el tiempo que se le dedica facilita todo el trabajo posterior durante muchos años, de ahí la importancia de elaborarlo cuidadosamente y adaptarlo lo más posible a las condiciones locales, que son las que pueden precisar ajustes posteriores.

En este caso el contexto sociocultural del centro escolar no ha cambiado sustancialmente.

1. Cuestionario a cumplimentar por los padres de los alumnos de nuevo ingreso

Datos de identificación

- Nombre del alumno
- Fecha de nacimiento
- Domicilio Profesión Edad
- Nombre del padre Profesión Edad
- Nombre de la madre Lugar que ocupa
- N° de hermanos ¿Desde qué edad?
- ¿Ha asistido a la guardería?

Desarrollo evolutivo

- ¿Embarazo con dificultades? ¿Cuáles?
- ¿Parto con dificultades? ¿Cuáles?
- ¿A qué edad comenzó a andar?
- ¿Controla los esfínteres? Durante el día Durante la noche

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- ¿Tiene dificultades en el habla? ¿Cuáles?
- ¿Tiene dificultades visuales?
- ¿Tiene dificultades auditivas?
- ¿Tiene dificultades para correr?, ¿para saltar?, ¿para trepar?, ¿otras?
- ¿Su hijo está enfermo con frecuencia? Mencione las enfermedades.
- Señale los rasgos de conducta que definen mejor a su hijo/a: Tímido; sociable; inseguro; inquieto; tranquilo; dominante
- ¿Le gusta estar solo? ¿Le gusta estar con amigos?
- Otras observaciones que crea oportunas

2. Entrevista inicial con los padres

Datos personales

- Nombre y apellidos
- Fecha de nacimiento
- Nivel en que se integra
- Domicilio
- Fecha de la entrevista

Hábitos

a) Alimentación

- Horario de comida (fijo o cuando manifiesta necesidad)
- ¿Cuántas comidas hace al día?
- ¿A qué horas?
- ¿Tiene buen apetito?
- ¿Tiene problemas con la comida? ¿Cuáles? (vómitos, hace ascos, hay alimentos que rechaza…)
- ¿Cómo muestra su aversión a la comida?
- ¿Tiene alguna alergia a los alimentos o necesita alguno especial?
- Hábitos o advertencias sobre la alimentación del niño/a (come en silla, en los brazos, etc.)
- ¿Quién le da de comer con más frecuencia?
- ¿Se le deja comer solo?
- ¿Usa algún cubierto?

b) Sueño

- ¿Duerme en la habitación solo?, ¿con quién? ¿Duerme en la cuna? ¿Comparte cama con alguien?
- ¿Cuántas horas duerme?
- ¿Duerme con luz o a oscuras?
- ¿Quién lo acuesta? ¿Se duerme con facilidad?
- ¿Tiene alguna costumbre a la hora de dormir? (cantos, balanceos, golpecitos, agarrarle la mano, cuentos)
- ¿El ritmo de sueño es regular o interrumpido? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Cómo se despierta? (sosegadamente, sobresaltado, llorando)

c) Higiene

- ¿Cuál es su actitud en las normas higiénicas?
- ¿Colabora en su propio vestido y aseo?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d) Control de esfínteres

- ¿En qué momento está?
- ¿Se sienta (o le sientan) en el orinal o en el water?
- ¿Cuántas veces y cuándo? (mañana, tarde, noche)
- Nivel de autonomía

Vida relacional

a) Espacio donde habita

- Tipo de vivienda (planta baja, grande, pequeña)
- Espacios exteriores a la vivienda
- Posibilidad de disfrutar de los espacios comunes (jardines, etc.)

b) Relación con los adultos

- ¿El niño está principalmente con el padre, con la madre, con ambos o con otra persona?
- ¿Hay momentos a lo largo del día en que el niño está con el padre o madre de forma especial?
- ¿Cuándo son estos momentos?
- ¿Le gusta que sus padres participen de sus juegos?
- ¿Lo hacen a menudo?
- ¿Qué cosas causan conflictos repetidos entre los padres y el hijo?
- ¿Cómo se suelen resolver?
- ¿Le gusta que lo lleven los padres fuera? (visitas de vecinos, amigos)
- ¿Se relaciona sin problemas con otros adultos?

c) Relación con otros niños

- ¿Tiene hermanos?

Tipo de relación. Conflictos

- ¿Se le saca de paseo a lugares donde hay otros niños? (calle, parque, jardines, etc.)
- ¿Se relaciona con otros niños en esos lugares?
- ¿Dónde está más a menudo con otros niños: en el jardín o en casa?
- ¿Van niños a jugar con él a casa?

d) Relación con los objetos y el espacio

- ¿Se le proporcionan objetos y juguetes variados? ¿Cuáles?
- Objetos preferidos
- ¿Tiene un lugar reservado para sus juegos?
- ¿Los objetos de la casa están a su alcance? (se retiran hasta que sea más grande para que no los rompa, todos o alguno)
- ¿Se le eliminan sistemáticamente todas las situaciones que pueden parecer peligrosas? (subirse a sillas, sofás, enchufes, tenedor, cuchillos, cerillas)

Nivel de desarrollo

a) Lenguaje

- ¿En qué fase de desarrollo del lenguaje se encuentra?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- ¿A qué edad empezó a emitir las primeras palabras? (Utilizaciones de nombres, pronombres, adjetivos)
- Sus palabras ¿son inteligibles o no?
- ¿Es charlatán?
- ¿Se apoya mucho más en el lenguaje gestual que en el oral?
- ¿Se le refuerza?
- ¿Se le habla con lenguaje adulto o se utilizan sus mismas expresiones?

b) Motor

- ¿Ha gateado?
- ¿A qué edad inició la marcha?
- ¿Tiene una marcha segura o vacilante?
- Dificultades en el movimiento (pies, problemas posturales, inutilidad de mano o pie, poca agilidad de movimientos)

Asistencia a otros centros

- ¿Desde qué edad?
- ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿Con qué frecuencia? (regular, irregular)
- ¿Cuántas horas al día?
- ¿Se encontraba a gusto, lo echa de menos? (habla del centro, de los amigos, etc.)
- ¿Qué cambios más importantes ha observado en su hijo a partir de ir a la escuela? (autonomía personal, juegos, relaciones con niños, adultos)

Observaciones

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el capítulo 4 se presentó otro cuestionario similar en el ejemplo 4.1. En la EI es fundamental conocer cómo es el niño cuando entra en el centro escolar, y por esta razón en los colegios aplican cuestionarios para que los maestros conozcan, además de los datos personales y familiares del niño, otros sobre desarrollo, personalidad, actitudes y capacidades, porque con ellos el maestro de EI puede además recoger un gran caudal de información para estimar el grado de socialización del niño, así como su experiencia espacial y su vivencia temporal previas a su llegada al colegio.

Reflexiona

Si la evaluació n en educación infantil ha de ser globalizada, ¿crees que puede ser conveniente, o tener algún interés particular, evaluar de algún modo las Ciencias Sociales en la EI, teniendo en cuenta todo lo que has aprendido hasta ahora sobre ellas?

Objetivos del capítulo y relación con las competencias

- ✓ Recordar y analizar los elementos del CCSS en el currículo de EI para su aplicación en la evaluación (E2) (Fb1).
- ✓ Proponer instrumentos de evaluación específicos para las CCSS en EI (E2, E7) (Fb5, Fb7).
- ✓ Elaborar propuestas para programar la evaluación en la programación de las CCSS en el aula (E7) (Fb5, Fb7).
- ✓ Elaborar instrumentos de evaluación específicos para su programación de las CCSS en el aula (E2, E7) (Fb5, Fb7).

Introducción: Evaluar los aprendizajes en Ciencias Sociales en la educación infantil

La evaluación en educación infantil, como otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es globalizada; no hay una evaluación específica para el conocimiento del entorno, y menos para las Ciencias Sociales exclusivamente; su evaluación se realiza junto con la totalidad de las decisiones educativas y no separado de ellas.

Para evaluar los aprendizajes en Ciencias Sociales en la EI hay que tener en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje son objeto de evaluación todas las metas educativas previstas, desde las del proyecto educativo de centro hasta las unidades didácticas o las situaciones educativas.

A lo largo de los capítulos anteriores se han tratado ya algunos aspectos de los que depende la evaluación desde el punto de vista de las CCSS; en este capítulo se reúnen y relacionan entre sí y con el problema de la evaluación en su conjunto.

La introducción de las competencias en la EI dota de un nuevo sentido a la evaluación en la educación escolar. Las competencias, cuya presencia en la EI se debe al justificado interés que tienen los maestros al introducirlas, deberían conducir, al menos en toda la etapa escolar, a una evaluación interdisciplinar que siga la estela y el modelo de la evaluación globalizada de EI.

11.1. La evaluación

La evaluación es el instrumento de control del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la de los alumnos es solo una pequeña parte. La evaluación es el final de un ciclo de actividad educativa previamente planificada y desarrollada, que es sometida a análisis para conocer y revisar sus consecuencias y repensar la práctica educativa.

En su origen la evaluación fue un sistema de selección y control de los estudiantes a través de la estimación del rendimiento escolar. Los esfuerzos para hacer más científica la evaluación se han unido a la legitimación científica de opciones no positivistas que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cuentan con elementos cualitativos en la evaluación; la incorporación de los enfoques ecológicos en educación introduce la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la educación (Gimeno, 1992) lo que contribuye a resaltar la importancia del contexto.

La evaluación se ha desarrollado a la par que los diversos modelos educativos. Desde una perspectiva *positivista* evaluar es medir el logro de los objetivos previamente definidos; a la enseñanza concebida como proceso tecnológico correspondió un sistema de evaluación por objetivos operativos. De entre las numerosas críticas que se le formularon (Pérez Gómez, 1983) y considerando su apli cación a la etapa de EI se puede destacar que en este nivel los comportamientos observables, que son la base de la evaluación, son indicadores de aprendizajes complejos que no se pueden relacionar de forma mecánica.

Este modelo fue reformulado por Scriben (1976, citado por Gimeno, 1992) que introdujo tres distinciones conceptuales que siguen utilizándose actualmente:

a) *Distinción entre funciones y objetivos de la evaluación:* los objetivos son invariables pero no las funciones, que tienen relación con el uso que se va a hacer de la evaluación.
b) *Distinción entre evaluación formativa y sumativa:* la evaluación sirve tanto para diagnosticar y corregir como para estimar los progresos.
c) *Distinción entre evaluación y estimación en la consecución de los objetivos:* la evaluación debe afectar tanto a la medida de los resultados como a los procedimientos para conseguirlos.

Desde la perspectiva *cognitivista* evaluar es atender y valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa. Los modelos cualitativos introducidos por Elliot, Eisner, Parlett y Hamilton, Doyle, Stake y Stenhouse rompieron radicalmente con los precedentes, al introducir aspectos descriptivos e interpretativos y juicios de valor y reconocer a estos métodos validez científica. El modelo basado en la investigación en la acción (Stenhouse, 1984) trata de explotar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos. La evaluación no es solo una actividad para conocer y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tiene como meta promover los cambios necesarios para modificar y mejorar la práctica educativa.

Actualmente la evaluación ocupa un papel fundamental en el sistema educativo. Según Merchán (2011) “hoy la evaluación se ha convertido en el centro de la gestión del cambio en educación, determinando, de paso, la agenda de la investigación educativa. A este respecto, puede afirmarse que, en estos tiempos, no hay política educativa que no subraye el papel de la evaluación” basándose en teorías que persiguen la eficacia escolar.

En lo referente al papel que en la evaluación tienen los factores externos, se han producido numerosas investigaciones que tratan de determinar qué variables influyen en el proceso y por tanto en los resultados de la evaluación, y una de estas variables es el contexto socioeconómico, que aunque se considere el más relevante no se haya podido

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

confirmar como determinante.

En cambio, una variable que debería ser tenida en cuenta es la incorporación de las competencias en el aprendizaje a lo largo de la vida, fruto de nuestra pertenencia a la OCDE (ver DeSeCo*).

Ya se ha comentado en otros capítulos que las competencias aparecen en los currículos oficiales a partir de la EP, pero que han sido incorporadas espontáneamente en las escuelas infantiles, considerando que los maestros las tienen por útiles para su programación. Pues bien, si las competencias se conciben como un aprendizaje a lo largo de la vida, y su progresión comienza en EI y se produce permanente e ininterrumpidamente en la vida escolar y fuera de ella, deberíamos considerar con la misma flexibilidad y amplitud de miras los progresos de los estudiantes, y muy especialmente el de los niños en edad infantil. Desde un punto de vista tendente al avance y transformación social, desde la propia esencia de las Ciencias Sociales, en la EI no se pueden poner límites a los aprendizajes posibles, y por tanto no se deben poner a los resultados esperables.

En los últimos años se ha generalizado y perfeccionado tanto la práctica de la evaluación en la EI, que lo más útil es tomar como ejemplo lo que se está haciendo en las aulas en el momento actual. En ese sentido, el modelo para la Evaluación en Educación Infantil de Sáez y Clemente (2005) sigue teniendo la suficiente vigencia para tomarlo como referencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.2. Funciones de la evaluación en educación infantil

La evaluación debe ser entendida no como un fin, sino como un medio, y como una exigencia de perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de *evaluación* determina las funciones que ha de tener ese proceso: aún hoy cumple una función selectiva en todos los niveles escolares excepto en EI, en donde no tiene ese cometido reconocido. En este nivel las funciones pedagógicas son las más importantes, y están relacionadas con el modelo educativo del que se parte; estas funciones se proyectan en las relaciones interpersonales del aula, creando un determinado ambiente escolar (Gimeno, 1992).

La evaluación justifica su utilidad pedagógica como diagnóstico que permite tanto conocer los progresos de los niños como el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de intervenir en su mejora. Ese diagnóstico se puede aplicar al conocimiento del niño, para detectar el punto de donde parte y sus necesidades previas; se aplica al conocimiento de las condiciones personales, familiares y sociales del niño, a su contexto.

La aplicación se realiza durante el proceso educativo para detectar errores, carencias u otros problemas y corregirlos; este es el sentido formativo de la evaluación. Se aplica tras un tiempo de aprendizaje para determinar el estado con relación al punto

de partida, y esta es la función sumativa de la evaluación. La evaluación tiene también la función de permitir la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los niños, y a la detección y corrección de dificultades particulares.

Estas funciones son las que se pueden atribuir a la evaluación en la etapa de EI, y lo característico es la omisión de otras funciones que sí aparecen en otros niveles del sistema educativo.

11.3. Didáctica de las Ciencias Sociales y evaluación

La contribución de las Ciencias Sociales a la educación infantil se realiza por dos vías: por una parte, aporta los conocimientos que los maestros precisan para desarrollar el currículum de EI, y por otra, aporta la formación de los maestros en Didáctica de las Ciencias Sociales que debería promover una actitud crítica y transformadora en la realidad educativa en la que intervienen. De esta forma, el papel que tienen las Ciencias Sociales en la evaluación es velar por que sea contextualizada, crítica y transformadora de la realidad social.

La formación del docente en Ciencias Sociales desempeña un importante papel en su cooperación a la elaboración del proyecto educativo de centro, al que aporta su conocimiento del entorno social, económico, político y cultural. El proceso de evaluación que afecta al PEC puede ser contrastado con la realidad de una sociedad en transformación, llevando incluso a modificar los propósitos fundamentales del centro escolar.

En el proyecto curricular de EI se toma un conjunto de decisiones que son evaluadas periódicamente. También en este caso la formación en Ciencias Sociales del docente le permite colaborar en una labor de equipo para evaluar, además de la práctica docente, el papel que el contexto, referido a su etapa, ha tenido y puede tener en la práctica.

La programación de aula también es sometida a evaluación y revisión y las metas y los objetivos de toda índole previstos para el año serán revisados después de evaluar el proceso del año precedente. Estas metas tienen relación con las características socioeconómicas de los niños, a las que se deben adaptar.

Las evaluaciones citadas se realizan en grupos, pero hay una que se lleva a cabo individualmente, aunque sin apartarse de las directrices comunes acordadas previamente; durante el curso el maestro puede modificar la planificación prevista, ajustándola a las necesidades y posibilidades detectadas en su aula a través del proceso de evaluación continua. Esta evaluación afecta ante todo a los aprendizajes muy interactivos y variables, como los relativos a las normas y comportamientos, las actitudes y la disposición de los niños para actuar.

En todos los casos la variable del contexto puede ser considerada por el maestro o los equipos como un elemento relevante para modificar la planificación del proceso

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

educativo en cualquiera de sus fases.

11.4. La programación de la evaluación de las Ciencias Sociales en EI

La programación de la evaluación parte del estudio de los elementos contenidos en el PEC y el PC de EI del centro escolar, y del conocimiento de los niños conseguido a través de la interpretación de la evaluación inicial (Imbernon, 1992).

La evaluación inicial que se realiza al comenzar la escolarización se hace a partir de un cuestionario semejante al que aparece al comienzo de este capítulo. Esta evaluación es imprescindible de cara a una programación adecuada en lo referente a las Ciencias Sociales. En ese cuestionario de evaluación inicial los maestros pueden incluir preguntas a los padres que den cuenta de aquellos aspectos considerados relevantes para conocer el ambiente familiar, social y material donde el niño desarrolla su vida. Así por ejemplo el maestro puede conocer el domicilio de los niños de su aula, que no es solo su dirección, significa también saber a qué distancia de la escuela vive, cómo llega hasta el colegio y por dónde pasa, y saberlo de todos los niños, saber los lugares que frecuentan y si lo hacen juntos en alguna ocasión; el maestro puede por ese medio conocer cuál es el tamaño de las familias de los niños, así como conocer sus relaciones personales y familiares.

Durante el periodo de adaptación se realiza también una observación sistemática del desarrollo de distintas capacidades, para ajustar la planificación educativa, por medio de la observación y registrada en un cuestionario. Entre otras capacidades observadas, las que tienen articulación con las Ciencias Sociales son las de relación interpersonal e inserción social:

- Relación con otros niños y niñas
- Relación con la profesora o profesor
- Tolerancia ante la frustración
- Adaptación al ritmo y normas de la vida de la escuela

La evaluación inicial que se va realizando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es la que se realiza en el momento de comenzar una secuencia corta y se refiere a los conocimientos previos de los niños respecto a ella: esquemas de conocimiento y habilidades previas. Esta evaluación se aplica al comienzo de una secuencia de aprendizaje mediante diversas técnicas; la secuencia de aprendizaje puede ser de duración larga, como en el caso del inicio de la escolarización del niño en edad infantil, o de corta duración, como en el caso de una actividad o de una UD.

Además, la evaluación inicial debe considerar los diferentes elementos que integran las situaciones educativas para concretarlos en la práctica (Molina, 1997: 262). De las diversas técnicas disponibles, la más empleada en EI es la observación directa, practicada habitualmente en las actividades de conocimientos previos destinadas a proporcionar a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los maestros esta información concreta. Como complemento en ocasiones se emplean fichas de registro de esos datos, diarios, etc.

La *evaluación formativa* es continua y, en EI, global. Sirve para reflexionar y tomar conciencia sobre el proceso, y contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo; sirve para introducir correcciones y emprender acciones alternativas o reforzar ciertos aspectos. Al realizarse como una indagación y no como comprobación, es natural que sea continua. Es continua porque la observación y registro de la evaluación se realiza permanentemente, y es global porque en EI en última instancia, aunque se evalúen objetivos por áreas, capacidades, ejes etc., los fundamentales son los objetivos generales que se han previsto globalmente. Este aspecto global es muy importante desde la perspectiva de una Didáctica de las Ciencias Sociales crítica y comprometida con la transformación social a través de la acción educativa, pues solo de forma global se puede estimar la consecución de las metas de carácter social implicadas en el proyecto educativo y en la práctica cotidiana.

La dinámica normal de un aula de EI dificulta considerablemente la aplicación constante de instrumentos de diagnóstico de la evaluación formativa, pero esto no es un obstáculo para elaborar esos instrumentos que pueden servir para conocer el proceso de aprendizaje y su eficacia. Los prepara el maestro o el equipo, dependiendo de la intención con que se realizan. Se aplican mediante observación sistemática y también a través de algunos de los productos elaborados por los niños y se registran en escalas de valoración, anecdotarios, diarios, etc. Los maestros con experiencia parecen prescindir de ellos, pero es frecuente y natural que la práctica adquirida en años de trabajo no precise de apoyos escritos.

La *evaluación sumativa* está orientada a comprobar la eficacia de los resultados de una programación; pretende determinar niveles de rendimiento en un proceso terminado. Permite acumular, de forma cualitativa y cuantitativa, los resultados de las evaluaciones precedentes. Por su carácter terminal suele expresarse el resultado, que se usa para ser comunicado. Tiene su presentación en los boletines de las evaluaciones periódicas a través de las cuales se comunica a los padres la marcha del curso, y, desde el punto de vista de las CCSS, se relaciona con el modo de participación de los padres en el centro que se mencionaba en capítulos anteriores.

11.5. La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil

La evaluación en EI es siempre globalizada; no obstante, atendiendo al contenido de este libro, vamos a analizar aquellos aspectos de la evaluación que conciernen específicamente a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil comienza desde el propio currículo oficial, pues son las pautas de evaluación que en él se recogen las directrices que orientan toda planificación posterior.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El área del *Conocimiento del entorno* del vigente currículo de educación infantil contiene los correspondientes criterios de evaluación. Se han seleccionado de entre ellos los que tienen mayor relación con las Ciencias Sociales:

A) Criterios de evaluación

1. *Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.*
   …el acercamiento a la comprensión de los números en su doble vertiente cardinal y ordinal, el conocimiento de algunos de sus usos y su capacidad para utilizarlos en situaciones propias de la vida cotidiana.
   Se tendrá en cuenta, así mismo, el manejo de las nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos…), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde…) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno…).

2. *Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla.*
   Con este criterio se valora el interés, conocimiento y grado de sensibilización por los elementos de la naturaleza…
   Se valorará también si son capaces de establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura…) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas. Se mostrarán actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza participando en actividades para conservarla. Se estimará, así mismo, el interés que manifiestan por el conocimiento del medio, las observaciones que hacen, así como las conjeturas que sobre sus causas y consecuencias formulan.

3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia.
   Con este criterio se evalúa el conocimiento de los grupos sociales más cercanos (familia, escuela…), de los servicios comunitarios que estos ofrecen (mercado, atención sanitaria o medios de transporte), y de su papel en la sociedad.
   La toma de conciencia sobre la necesidad de lo social se estimará verbalizando algunas de las consecuencias que, para la vida de las personas,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tendría la ausencia de organizaciones sociales, así como la necesidad de dotarse de normas para convivir.

Se observará, así mismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que muestren los niños para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas.

Se evalúa igualmente la comprensión de algunas señas o elementos que identifican a otras culturas presentes en el medio, así como si establecen relaciones de afecto, respeto y generosidad con todos sus compañeros.

En el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* también hay criterios de evaluación de interés para las Ciencias Sociales, porque tienen relación con contenidos procedimentales y actitudinales que les son propios:

1. *Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.*

   […] Han de manifestar, igualmente, respeto y aceptación por las características de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo, y mostrar actitudes de ayuda y colaboración.

2. *Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.*

   Se trata de evaluar con este criterio la participación activa en distintos tipos de juego. […] Se valorará también su participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, y también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.

3. *Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.*

   Se pretende evaluar con este criterio las destrezas adquiridas para realizar las actividades habituales relacionadas con la higiene, la alimentación, el descanso, los desplazamientos y otras tareas de la vida diaria. Se estimará el grado de autonomía y la iniciativa para llevar a cabo dichas actividades, utilizando adecuadamente los espacios y materiales apropiados. Se apreciará el gusto por participar en actividades que favorecen un aspec to personal cuidado, un entorno limpio y estéticamente agradable, y por colaborar en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

creación de un ambiente generador de bienestar.

Y finalmente también en el área de *Lenguajes: Comunicación y representación* hay criterios de evaluación que tienen importancia para las Ciencias Sociales, e igualmente procedimentales y actitudinales.

1. *Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.*

   […] Se valorará el interés y el gusto por la utilización pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás. […]

   El respeto a los demás se ha de manifestar en el interés y la atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales (guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema), así como en la aceptación de las diferencias. […]

3. *Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.*

   […] Se valorará el desarrollo de la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas en distintos medios, junto con el interés por compartir las experiencias estéticas.

Evaluar desde estos criterios nos recuerda pues que los contenidos de las Ciencias Sociales del currículo de EI son principalmente procedimentales y acti-tudinales, y tienen una estrecha relación con las competencias.

Evaluar los aprendizajes en Ciencias Sociales exige tener presente cuáles son las metas, los objetivos, las capacidades y los contenidos concretos que le sean distintivos, y que, como se ha puesto de manifiesto a lo largo de estos capítulos, no corresponden a un área curricular solamente.

La incorporación de las competencias concebidas como un aprendizaje a lo largo de la vida, y que han sido incluidas en la programación en las escuelas infantiles, son también objeto de evaluación, aunque no requieran instrumentos especiales en lo que a los niños se refiere; la competencia se demuestra cuando se es capaz de actuar, resolver un problema o de transformar la realidad a través de las tareas propuestas, y por tanto se demuestra en la evaluación centrada en el proceso de adquisición. Los criterios de evaluación tienen este sentido, y representan siempre un proceso inacabado, siempre susceptible de progreso. Los propios criterios usan una terminología en la cual procedimientos y actitudes son los contenidos fundamentales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo 11.1.

Evaluar desde las metas, objetivos generales y capacidades exigiría contar con unas pautas de observación y seguimiento adecuados a cada caso. Los de Huguet (1993)* siguen siendo un excelente modelo, que se puede adaptar a cada circunstancia. Tomemos como ejemplo algunas de las pautas propuestas por esta autora para los 5 años:

Orientación en el espacio

Se orienta y localiza los lugares significativos de la escuela (comedor, lavabos, entrada, patio, secretaría…)/se pierde/busca ayuda. Se orienta bien en espacios exteriores y poco conocidos (excursiones, salidas…). Busca y coloca correctamente los objetos habituales de la clase/lo hace con ayuda/nunca sabe adónde van. Sitúa los objetos y los localiza en las dimensiones: delante-detrás, dentro-fuera, arriba-abajo, cerca-lejos. Empieza a utilizar y entender el concepto: en medio, entre. Empieza a distinguir la derecha de la izquierda en relación a su cuerpo (mano derecha/mano izquierda).

Cuidado del entorno

Es ordenado con sus cosas (bata, cartera, utensilios…). En general cuida el material de la escuela. Colabora activamente/a regañadientes/casi nunca/en arreglar la clase. A veces/muy a menudo/casi nunca/rompe materiales de la clase. Procura mantener limpios los espacios que utiliza/si se lo decimos. Le molesta que los compañeros ensucien o desordenen las cosas y los espacios/no se da cuenta. Frecuentemente/alguna vez/nunca/avisa al profesor sobre desperfectos o desorden en la clase. Se fija en la limpieza y estética de los espacios exteriores (salida, excursión, patio…).

Primeras vivencias del tiempo

Conoce la sucesión de actividades de la escuela y las anticipa/a menudo se desorienta. Diferencia día/noche, hoy/mañana, antes/ahora/después, mañana/tarde. Asocia algunos días de la semana con determinados hechos. Necesita tiempo para adaptarse a nuevas exigencias o situaciones.

La comunidad, servicios y medios de comunicación

Diferencia establecimientos comerciales por su función (panadería, farmacia…) y por los productos que tienen. Conoce distintos oficios y sabe su función dentro de la sociedad (veterinario, zapatero, campesino…)/tiene un conocimiento vago. Relaciona los medios de transporte con nuestras necesidades (camión para muebles, taxi para desplazarse por la ciudad, avión para ir muy lejos…). Relaciona los distintos medios de comunicación (TV, radio, prensa…) con su función y utilidad. Pregunta y aporta información sobre cosas que pasan a su alrededor (sucesos de su entorno)/constantemente/a veces/rara vez. Conoce personajes a través de los medios de comunicación o de explicaciones de otras personas (el alcalde de su ciudad, cantantes, actores…). Participa en y reconoce las fiestas populares (Navidad, Reyes…) que se celebran en su entorno. Conoce hechos, costumbres, objetos relacionados con estas fiestas. Le gusta participar activamente en las manifestaciones culturales o festivas (teatro, fiestas, juegos, bailes…)/lo evita/se retrae/se excita mucho. Conoce los días de la semana y los asocia a determinados hechos.

Las pautas de observación y seguimiento tienen, para las CCSS, la ventaja de su

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

adaptabilidad a los objetivos y contenidos propuestos, y que se pueden usar tanto para comprobar los resultados obtenidos tanto en la programación de unidades didácticas o proyectos como en la programación por ejes, en situaciones educativas de todo tipo.

Ejemplo 11.2.

Los sistemas de indicadores para la evaluación –terminología procedente de los sistemas de gestión muy usada en la actualidad– relacionados con las competencias básicas, tienen la misma virtualidad que las pautas de observación. Tomemos como ejemplo el Sistema de indicadores para la evaluación de las competencias básicas en la educación infantil. Castilla-La Mancha*. *(Se incluyen solo los indicadores que interesan a las Ciencias Sociales).*

1. Competencia en comunicación lingüística.
   - Utilizar la biblioteca.

2. Competencia matemática.
   - Situarse en el tiempo.
   - Ubicar en el tiempo las actividades cotidianas.
   - Situarse y seguir itinerarios en la acción y en el plano.
   - Resolver sencillos problemas de la vida cotidiana.
   - Desarrollar las tareas con iniciativa, constancia y rigor.

3. Competencia para el conocimiento e interacción con el medio físico.
   - Observar del medio natural.
   - Proteger y conservar el entorno.
   - Mostrar curiosidad por conocer los seres vivos, materiales y paisaje.
   - Formular conjeturas sobre causas y consecuencias de los fenómenos naturales.
   - Establecer relaciones entre fenómenos.
   - Disfrutar de las actividades en contacto con la naturaleza.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.
   - Hacer juicios sobre las obras artísticas desde sus gustos e intereses.
   - Respetar el tiempo de uso.

5. Competencia social y ciudadana.
   - Practicar el respeto y la colaboración.
   - Cuidar el entorno.
   - Construir, aceptar y cumplir las reglas y normas.
   - Tener un sentido de pertenencia a la familia y la escuela.
   - Establecer relaciones con grupos cada vez más amplio.
   - Compartir actividades con personas de otras culturas.
   - Conocer y participar en las actividades sociales del entorno.
   - Resolver conflictos mediante el diálogo.
   - Escuchar y participar de forma activa en situaciones habituales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. Competencia cultural y artística.
   - Representación gráfica del entorno
   - Escuchar obras musicales.
   - Participar en movimientos y danzas.
   - Realizar dramatizaciones.
   - Interés por escuchar cuentos, historias, etc.
   - Utilizar la biblioteca para ver y leer cuentos.
   - Hacer juicios sobre las obras artísticas desde sus gustos e intereses.
   - Mostrar interés por las actividades culturales.
   - Respeto y cuidado del patrimonio cultural.
   - Manifestar cercanía e interés por las costumbres de los niños de otras culturas.

7. Competencia para aprender a aprender.
   - Conocer y confiar en sus posibilidades.
   - Valorar el trabajo bien hecho.
   - Planificar y organizar las tareas.
   - Prestar y mantener la atención.
   - Ser constante en las tareas.
   - Observar y explorar.
   - Recoger y registrar información.

8. Autonomía e iniciativa personal.
   - Actuar con seguridad.
   - Adoptar comportamientos de prevención y seguridad ante el riesgo.
   - Cumplir con responsabilidad las tareas.
   - Resolver nuevas tareas y problemas de la vida cotidiana.
   - Iniciativa para desplazarse por los espacios habituales.

9. Competencia emocional.
   - Manifestar afecto con los adultos y con los iguales.
   - Compartir y para resolver conflictos.
   - Comprender las intenciones y sentimientos de otros niños y adultos.
   - Tolerar la frustración y el fracaso.

La *evaluación de la unidades didácticas,* o de los proyectos o centros de interés que las incluyan, siguiendo las pautas habituales en estos casos, comienza por la evaluación inicial de los conocimientos de los niños sobre el tema de la UD. Según García Rodríguez y Casillas Martín (2011), cuya lectura se recomienda, nos interesa saber cuál es el punto de salida del recorrido que nos llevará a las metas que constituyen los objetivos didácticos. Las preguntas que se hacen a los niños deben ser sencillas, pero bien pensadas y razonadas, para lograr la mejor comprensión sobre sus conocimientos previos. Estos deben ser anotados, en el caso de lo que se hable (generalmente al comienzo de la asamblea), atendiendo a las peculiares asociaciones que ellos realizan, y teniendo en cuenta que la expresión no verbal de los niños proporciona también muchas pistas al maestro; además en muchos casos conviene pedir que se haga un dibujo, porque a esta edad, en que tan pocos recursos poseen aún, es otra forma de expresarse. Como

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se trata de detectar lo que saben, en este momento es importante no corregir ni dar información nueva.

Durante el desarrollo de la UD se lleva a cabo la evaluación globalizada, formativa y continua, y los criterios de evaluación vienen dados por los objetivos didácticos. La expresión varía, de acuerdo con las reglas didácticas, en el modo verbal. Tomaremos como ejemplo uno que aparece en el capítulo 7.

Ejemplo 11.3.

En el Ejemplo 7.3 de una programación sobre la calle, con los contenidos ya determinados, se proponían objetivos muy concretos, igual que los contenidos (objetivos didácticos).

- Observar/Conocer las profesiones de las personas que limpian las calles: el barrendero.
- Identificar los cambios que se producen en la calles con el paso del tiempo del día a la noche.
- Observar y estimar la anchura de las calles por el tiempo que se tarda en cruzarlas.

Los criterios de evaluación, en este caso, serían los siguientes:

- Observa (o conoce) las profesiones de las personas que limpian las calles: el barrendero.
- Describe cambios que se producen en la calles con el paso del tiempo del día a la noche.
- Observa y estima la anchura de las calles por el tiempo que se tarda en cruzarlas.

Los instrumentos de evaluación serán los habituales en las UD: informes individuales, carpetas de trabajo de los niños, observación, registro anecdótico, etc. Algunas de las actividades programadas pueden ser específicas para la evaluación. Los criterios de evaluación se deben aplicar a todos los niños, con el grado de logro de los mismos, y guardar el registro efectuado.

La evaluación de la unidad de trabajo no finaliza hasta que se haya evaluado la acción del docente y el proceso completo, de lo cual trata el siguiente apartado.

11.6. La evaluación de la programación de las Ciencias Sociales. La autoevaluación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La evaluación forma parte del proceso educativo, tiene una función orientadora y de control de la calidad de todas las acciones educativas, tanto las de planificación como las de ejecución. Para que la evaluación sea un instrumento de perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que conocer y valorar la intervención pedagógica del profesorado en el proceso. Esto exige contar con instrumentos de evaluación de la propia planificación y actuación docente.

En la evaluación de una secuencia corta, como una UD, evaluar significa revisar todos los elementos que componen su diseño y su puesta en práctica, tanto si la UD pertenece a los materiales curriculares de uso en el aula como si es modificada o de elaboración propia. En tal sentido se habrán de analizar y valorar durante el desarrollo de la UD los contenidos, los objetivos, la metodología, las actividades y los recursos, y una vez finalizada estimar si se han trabajado según lo previsto o si ha habido modificaciones, y si el desarrollo de la UD se ha adaptado satisfactoriamente a las necesidades de los niños y a las expectativas previas de la programación.

La evaluación permite tomar decisiones en función de la valoración realizada previamente, ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido que se considere necesario y pueden afectar a los alumnos, al maestro, al centro, a la programación o a los padres.

La autoevaluación del maestro de EI tiene en el diario posiblemente el mejor instrumento de registro de su actividad y de mejora de sus tereas. Se entiende el diario como un archivo totalmente personal de la actuación docente, presidido por la intención de mejorar la actuación. Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, los aspectos que revisten mayor interés, y que han sido ya desgranados a lo largo de los capítulos precedentes se concretan en lo que se le debería pedir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales a la formación de un maestro de EI, esto es, que sean capaces de:

- Analizar el contexto educativo desde una perspectiva de mejora de su actuación docente.
- Buscar y detectar temas relevantes por su interés, bien para los niños o bien para la sociedad en la que viven, y que puedan ser tratados en su aula.
- Identificar problemas y necesidades comunes o particulares de los niños en su relación social con su entorno.
- Someter a evaluación los materiales usados en el aula, las metodologías empleadas y los recursos del entorno en sus aspectos sociales, espaciales y temporales.
- Someter su actuación a un análisis detallado con el fin de mejorarla.

Para que el proceso se complete, la evaluación de la programación debe llegar a los miembros de la comunidad educativa como forma de dar a conocer los problemas de este proceso y las variables que precisan ser modificadas para mejorarlo. Involucrar a la comunidad educativa debería a su vez contribuir a promover los cambios en las familias, en las instituciones y en la sociedad, en la medida que también intervienen en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

educación de los niños. La autoevaluación es un asunto que concierne a los maestros en su actuación individual, pero también como colectivo en un centro escolar, prolongándose hasta los aspectos institucionales.

También en este caso con criterios procedentes de los ámbitos de la gestión y el uso de instrumentos estadísticos se ha acuñado el concepto de calidad en la educación infantil, y el de evaluación institucional ha sido sustituido por el de gestión de la calidad educativa.

En un sentido opuesto, mucho más humanista y sensible a las necesidades y posibilidades de los niños, están desarrollándose las comunidades de aprendizaje, en las cuales se trata de aprovechar las capacidades que tienen los niños de diversos entornos, y por tanto el contexto juega un papel fundamental, permitiendo una mayor continuidad entre lo que se vive en la casa y en la escuela, implicando a las familias en los aprendizajes de los niños. Incluso iniciativas como las comunidades de aprendizaje se autoevalúan: sus dos objetivos de mejora se dirigen a la convivencia y a los resultados académicos. Por eso esta iniciativa –u otras parecidas– tiene un gran valor desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por la importancia que se atribuye al contexto y a la convivencia.

Resumen

La evaluación es el instrumento de control del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la de los alumnos es solo una pequeña parte. La evaluación es el final de un ciclo de actividad educativa previamente planificada y desarrollada, que es sometida a análisis para conocer y revisar sus consecuencias y repensar la práctica educativa.

Desde una perspectiva positivista evaluar es medir el logro de los objetivos previamente definidos; desde la perspectiva cognitivista evaluar es atender y valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa. Los modelos cualitativos introducen aspectos descriptivos e interpretativos y juicios de valor y reconocen a estos métodos validez científica. El modelo basado en la investigación en la acción trata de explotar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos donde la evaluación tiene como meta promover los cambios necesarios para modificar y mejorar la práctica educativa.

En EI las funciones pedagógicas son las más importantes, están relacionadas con el modelo educativo, y lo más característico es la ausencia de otras funciones que sí aparecen en otros niveles del sistema educativo.

No hay una evaluación específica para Ciencias Sociales, su evaluación se realiza con el conjunto de decisiones educativas y no separado de ellas. El maestro utiliza su propio conocimiento del entorno para evaluar todas las fases del proceso educativo, desde el PE a la práctica en el aula. Utiliza la evaluación inicial para planificar, la evaluación formativa para corregir y la evaluación final para realimentar el proceso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Evaluar las Ciencias Sociales en la educación infantil exige tener presentes los criterios de evaluación del currículo oficial, las competencias básicas, si se incorporan a la programación de la EI, y las metas, los objetivos, las capacidades y los contenidos de todo tipo de la programación.

De entre los instrumentos de evaluación, en las programaciones largas son preferibles las pautas de observación y seguimiento, o bien indicadores de evaluación. En unidades de trabajo se utilizan los instrumentos habituales, prestando en este caso atención a los objetivos propuestos para Ciencias Sociales.

Para que la evaluación sea un instrumento de perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que conocer y valorar la intervención pedagógica del profesorado en el proceso.

La autoevaluación del maestro se concreta, en lo que se refiere a la Didáctica de las Ciencias Sociales, en que este sea capaz de:

- Analizar el contexto educativo desde una perspectiva de mejora de su actuación docente.
- Buscar y detectar temas relevantes por su interés, bien para los niños o bien para la sociedad en la que viven, y que puedan ser tratados en su aula.
- Identificar problemas y necesidades comunes o particulares de los niños en su relación social con su entorno.
- Someter a evaluación los materiales usados en el aula, las metodologías empleadas y los recursos del entorno en sus aspectos sociales, espaciales y temporales.
- Someter su actuación a un análisis detallado con el fin de mejorarla.

La evaluación permite tomar decisiones en función de la estimación realizada previamente. Para que el proceso se complete, la evaluación de la programación debe llegar a los miembros de la comunidad educativa, como forma de dar a conocer los problemas de este proceso y las variables que precisan ser modificadas para mejorarlo.

Criterios para autoevaluación

La autoevaluación en este capítulo será satisfactoria si has comprendido el papel que tienen las Ciencias Sociales en la evaluación en la etapa de EI (E2) (Fb7), y si eres capaz de plantearte propuestas e instrumentos para comprobar si se han alcanzado las metas y objetivos buscados, tanto por parte de los niños como por parte del docente individual y en su trabajo de grupo (E2, E7) (Fb5, Fb7).

Actividades

1. Analizar el caso que inicia este capítulo, y entresacar y comentar todos aquellos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

puntos que pueden servir al maestro para conocer los elementos de interés en las Ciencias Sociales: circunstancias socioeconómicas, espaciales y temporales en las que viven los niños de su aula.

2. En la actividad 1 del capítulo 7 se proponía "Seleccionar objetivos y contenidos para una UD". Completar el diseño con los criterios de evaluación.
3. Proponer preguntas para una evaluación inicial para trabajar el tema "El zoológico" en un grupo de 5 años en un colegio de una ciudad mediana y nivel socioeconómico medio-bajo, en la que no existe zoológico.
4. Proponer un instrumento de evaluación individualizada para la situación educativa "El tiempo que hace" descrita en el capítulo 7.
5. Proponer una autoevaluación y una evaluación de la programación sobre el tratamiento de las diferencias por sexo en el aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Apéndice

Guiones de la propuesta didáctica para mejorar el conocimiento profesional

Procedente de: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil* (Aranda, 2003).

1. La familia

    1.1. Miembros de la familia. Relaciones de parentesco, funciones y ocupaciones. Tipos de estructura familiar (familia nuclear, con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor…). El lugar del niño en la familia.

    1.2. La vivienda como lugar donde se desarrolla la vida familiar: los espacios de la casa y las actividades en cada uno de ellos. Espacios comunes y espacios privados.

    1.3. Primeras vivencias del tiempo y actividades de la vida cotidiana del niño: las comidas, el descanso, los juegos. Vivencias del tiempo y actividades cotidianas en la casa de diversos miembros de la familia: limpiar y ordenar la casa, hacer la comida, ver televisión…; actividades no cotidianas y su periodicidad. Secuencia y simultaneidad en las actividades de la casa. Previsión y anticipación de actividades.

    1.4. La familia en el medio urbano y en el medio rural. Las relaciones sociales entre familiares y vecinos en cada caso.

    1.5. Los cambios que se observan en las personas cercanas por el paso del tiempo: cambio de ropa, de actividad, de actitud…; cambios no observables en periodos cortos de tiempo, y sus manifestaciones: crecimiento, envejecimiento…; cambios espaciales: traslados temporales o permanentes, viajes… cambios debidos a las fiestas y vacaciones.

    1.6. Pautas de comportamiento y normas de convivencia. Actitudes hacia los miembros de nuestra familia: ayuda, cuidado, generosidad, respeto…

    1.7. Los niños sin padres o sin familia. La pérdida de un familiar.

2. La vivienda

    2.1. Distintos tipos de vivienda: características según la ubicación de la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

vivienda (la vivienda en distintos lugares, no solo de nuestro entorno próximo como las viviendas de ciudad y las rurales, sino también viviendas de lugares remotos, de sistemas sociales o económicos diversos, permanentes o temporales, fijas o móviles; tipos de planos de viviendas, su orientación, dependencias, uso etc.).

2.2. Cambios en el tiempo a distintas escalas (por ejemplo, evolución histórica o cambios en periodos cortos). La secuencia (evolución) y la simultaneidad (coexistencia de tipos diversos) en los tipos de vivienda. Actividades para construir viviendas: con pocas fases y con muchas, simultáneas, paralelas, cruzadas, etc. Procesos temporales que muestran los efectos del paso del tiempo en relación con la vivienda: procesos de horas, de días, de meses, de años, de siglos, etc.

2.3. Las personas que construyen viviendas: profesiones, actividades y funciones, lugares de trabajo, conocimientos que deben tener, útiles de trabajo e indumentaria.

2.4. Dependencias de las viviendas y sus funciones; muebles y enseres de cada una. Profesiones y profesionales relacionadas con los muebles y objetos de la casa.

2.5. Actividades para limpiar y ordenar, y para mantener limpia y ordenada la casa. Cambios que se pueden observar en una casa a lo largo de la jornada.

2.6. Las comodidades que hacen agradable nuestra casa. Los objetos que embellecen nuestra casa. Los sentimientos que experimentamos en casa.

2.7. Las personas que no tienen casa, o que la pierden, o carecen de comodidades.

3. Paisaje rural

3.1. Elementos del paisaje rural: elementos naturales y elementos hechos por el hombre; la intervención del ser humano en el paisaje rural (cultivos, construcciones, deterioro…). Distintos paisajes según el grado de intervención humana; influencia del tiempo atmosférico y del paso del tiempo en los paisajes rurales.

3.2. Actividades humanas: Los trabajos de los hombres y mujeres en el medio rural: la agricultura, la ganadería, la explotación forestal, la pesca, etc.; trabajos que realizan, instrumentos y máquinas que emplean, conocimientos que precisan.

3.3. Cambios en el tiempo a distintas escalas: las actividades en el medio rural y las estaciones del año; actividades de una jornada. La secuencia y la simultaneidad en estas actividades. Procesos con pocas fases y con muchas; procesos simultáneos, paralelos, cruzados, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Influencia del tiempo meteorológico y horario en estas actividades.

3.4. Algunos ejemplos de cultivos (cereales, viñedo, frutales, hortalizas…) de ganadería (vacuno, ovino, apicultura…) pesca, silvicultura; explotaciones extensivas, regadíos, invernaderos, huertos… Relaciones con el medio ambiente.

3.5. Actividades humanas: Transformación de algunos productos: la artesanía o las industrias rurales. Características de estas actividades; dónde se localizan los distintos tipos de actividad; relaciones con el medio ambiente. Evolución en el tiempo.

3.6. Formas de organización humana: La vida cotidiana en el medio rural. Las casas rurales. Fiestas, costumbres, tradiciones y otras manifestaciones culturales. Evolución en el tiempo.

3.7. Fiestas, tradiciones y costumbres rurales. Dichos y refranes; cuentos o leyendas. Trajes. Canciones.

4. Paisaje urbano

4.1. Elementos del paisaje urbano: Influencia del medio físico (clima, topografía del terreno…). Los edificios, las calles, infraestructuras como el alcantarillado, tendidos eléctricos, teléfonos, agua, gas, etc. Los edificios públicos administrativos, educativos, sanitarios, de seguridad o protección civil, etc.; las zonas verdes y recreativas.

4.2. Distintos tipos de paisajes urbanos: áreas residenciales, industriales, urbanizaciones, barrios de chabolas, ciudades dormitorio… Zonas en las ciudades: barrios, distritos, etc. Administración: el Ayuntamiento. Competencias de los órganos de representación local y de la administración municipal. La intervención del hombre en la planificación urbana. Las normas sobre dónde se puede construir, cómo y qué.

4.3. Formas de organización en la ciudad: actividades económicas propias de las ciudades. Trabajos en seguridad, servicios, comercio, co municaciones, transportes. Profesionales, actividades, lugares de trabajo, horarios, conocimientos precisos.

4.4. Formas de vida, costumbres, fiestas, ocio y otras manifestaciones culturales propias de la vida en las ciudades. Aplicación a una ciudad.

4.5. Evolución en el tiempo de la ciudad. Los cambios de la ciudad a lo largo de una jornada, o a lo largo del año. Secuencia y simultaneidad, duraciones y ritmos en los sucesos y actividades de la ciudad.

4.6. El tráfico, la circulación de los peatones por las calles y la seguridad vial en la ciudad. Los riesgos y la seguridad.

4.7. Los espacios de todos: edificios, parques, calles y plazas. Mobiliario urbano. El cuidado y la conservación del medio ambiente en las ciudades.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5. Actividades humanas. Los trabajos de los hombres y mujeres. La transformación de algunos productos: la industria

   5.1. Elementos característicos de estas actividades: profesiones, los lugares de trabajo, requisitos profesionales, los instrumentos de trabajo, horarios… Evolución en el tiempo de las actividades de transformación.

   5.2. Relaciones con el medio ambiente. Influencia del tiempo meteorológico y horario en estas actividades. Medio en que se localizan las actividades: dónde se lleva a cabo la transformación en distintos tipos de industria.

   5.3. La secuencia y de la simultaneidad en actividades y procesos de fabricación a través de algunos ejemplos. Procesos con pocas fases y con muchas. Procesos simultáneos, paralelos, cruzados, etc.

   5.4. Los trabajos en diversas industrias: Industrias extractivas. Trabajos relacionados con la producción y distribución de energía y agua. Trabajos relacionados con la construcción. Trabajos relacionados con productos manufacturados (Productos alimenticios, bebidas…; productos textiles, cuero; madera; papel. Productos del petróleo, plásticos, metálicos, vidrio, piedra, cerámica, maquinaria, material eléctrico, material y aparatos de radio, televisión, material de transporte: automóviles, embarcaciones, aeronaves…

6. Actividades humanas. Los trabajos de los hombres y mujeres. Los transportes y las actividades relacionadas con el comercio y el transporte.

   6.1. Elementos característicos de estas actividades: profesiones, lugares de trabajo, requisitos profesionales, los instrumentos de trabajo, horarios…

   6.2. Evolución en el tiempo del comercio y los transportes.

   6.3. Relaciones con el medio ambiente. Influencia del tiempo meteorológico y horario en estas actividades. Medio en que se localizan los distintos tipos de actividades: dónde se lleva a cabo el comercio al por mayor y al por menor. Promoción y publicidad, almacenamiento, y ventas; pequeñas y grandes superficies, etc.). Localización de los transportes: infraestructuras y medios de transporte.

   6.4. Los trabajos relacionados con infraestructuras destinadas al transporte: carreteras, ferrocarriles, puertos, aeropuertos. Trabajos en transportes terrestres, aéreos, marítimos. Los trabajos destinados al almacenamiento, al comercio al por mayor y al por menor. Los servicios públicos relacionados con el transporte y el consumo.

   6.5. Comprar y vender: lo necesario y lo superfluo. El dinero. El ahorro. Regalar. Prestar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7. Actividades humanas. Los trabajos de los hombres y mujeres. El sector servicios: algunas profesiones; algunas instituciones implicadas. Funciones que realizan en la sociedad.

   7.1. Profesiones y profesionales relacionados con cualquier manufactura (p. ej., confección) o trabajo de reparación (p. ej., de automóviles), mantenimiento (p. ej., jardineros), etc. Algunos ejemplos.
   7.2. Profesionales, trabajos y servicios de enseñanza y administración pública.
   7.3. Profesiones y trabajos relacionados con la seguridad y con la sanidad.
   7.4. Elementos característicos de estas actividades: los lugares de trabajo, requisitos profesionales, los instrumentos de trabajo, horarios…
   7.5. La duración, la secuencia y la simultaneidad en estas actividades y en procesos de comunicación. Procesos con pocas fases y con muchas; procesos simultáneos, paralelos, cruzados, etc.

8. Algunas necesidades del hombre en la organización social en que vivimos: los servicios como bienes de todos. Profesiones, espacios y servicios relacionados con el ocio y la cultura; posibilidades que ofrecen.

   8.1. Las profesiones y los servicios relacionados con los medios de comunicación. Los distintos medios de comunicación, su función y su utilidad social. Evolución y transformaciones debidas a los medios de comunicación. Difusión espacial de los medios de comunicación.
   8.2. El patrimonio cultural: elementos que pueden ser considerados parte de ese patrimonio, tanto materiales como inmateriales: identificación, enumeración o clasificación, descripción, localización. La valoración y conservación del patrimonio cultural como bien común. El turismo en relación con el patrimonio cultural.
   8.3. Profesiones, espacios y servicios relacionados con el ocio y la cultura: los artistas como creadores y como trabajadores. Los espacios donde se difunde el arte. Las instituciones y organismos dedicados al arte.
   8.4. Manifestaciones artísticas cuyas cualidades las hacen asequibles a los niños en edad infantil. Las posibilidades de apreciación del arte y del goce estético como valor positivo en diversas manifestaciones artísticas. Aplicar a casos concretos.
   8.5. Costumbres, folklore y otras manifestaciones culturales de la comunidad a que se pertenece.
   8.6. Procesos temporales que muestran los efectos del paso del tiempo en relación con la sociedad y la cultura: procesos de horas, de días, de meses, de años, de siglos, etc. Duraciones.
   8.7. El ocio y la cultura como actividades humanas con posibilidades creativas y de satisfacción personal.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9. Algunas necesidades del hombre en la organización social en que vivimos: las normas y valores positivos en la sociedad.

   9.1. Normas elementales de convivencia. Derechos y deberes del individuo. Derechos y deberes recogidos en la Constitución Española. Derechos y deberes del consumidor. Derechos del niño.

   9.2. Normas relativas a la conservación del medio ambiente. El agua como un bien precioso y escaso y su uso responsable. Ahorro de energía. Los residuos.

   9.3. El respeto por las costumbres y modos de vida: La comprensión, la tolerancia. El rechazo ante las desigualdades sociales: la solidaridad. El respeto por los acuerdos y las normas: La responsabilidad. El diálogo en problemas de convivencia y conflictos de intereses. Estereotipos sexistas y su superación. Respeto y generosidad con todos sus compañeros.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bibliografía

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por la autora en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: www.sintesis.com.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

A lo largo del libro se utilizan los siguientes indicadores para señalar lecturas recomendadas o vínculos recogidos en la bibliografía completa colgada en www.sintesis.com:

LR: significa lectura recomendada. Invita expresamente al estudiante a la consulta del documento que acompaña.

*: Indica que hay un link en la bibliografía online para acceder a la cita.

Así mismo, el texto de algunos capítulos contiene enlaces de Internet que se ha considerado sustancial incluirlos allí donde están.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

AA.VV. (1990). *La Educación Infantil de 0 a 6 años. Descubrimiento de sí mismo y del entorno.* Paidotribo. Barcelona 1990

Aranda Hernando, A M.a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil.* Síntesis. Madrid.

— (2011). "La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Bassedas, E., Huguet, T. Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en Educación Infantil.* Graó. Barcelona.

Calle Carracedo, M. de la (2011). "Líneas de innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil". Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Carretero, M. *et al.* (1994). *Pedagogía de la Escuela Infantil.* Santillana siglo XXI. Madrid.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Morata. Madrid.

Cuenca, J. M. (2006). *La enseñanza del medio en educación infantil.* Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M. (2011). "Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la

comprensión del medio sociocultural". Papel de las experiencias del aprendizaje lúdico". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Feliu, M. y Llonch, N. (2011). "La Didáctica de las Ciencias Sociales en los currículos de Educación infantil españoles: tablas comparativas". Anexo. En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

García Rodríguez, M. L. y Casillas Martín, S. (2011). "Programación de unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en educación infantil". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio.* Ed. Kapelusz. Buenos Aires. Ibáñez Sandín, M. C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula.* Ed. La Muralla. Madrid.

Lebrero Baena, M. P. (Dir.) *et al.* (1997). *Especialización del Profesorado de Educación Infantil (0-6 años)* Módulo 3-1. UNED.

Liceras Ruiz, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales.* Grupo Editorial Universitario.

Martin, E. (1985). "La representación espacial de los niños: los mapas cognitivos", *Cuadernos de Pedagogía* n.° 125, págs. 45-50.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). "Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Reyes Leoz, J. L de los (2011). "Didáctica de las Ciencias Sociales y vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Rivero Gracia, P. y Gil, J. (2011). "Pensar y expresar el espacio en el aula de educación infantil". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Rivero, P. (Coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Tonda Monllor, E. M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil.* Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Trepat, C. A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Graó. Barcelona.

Trepat, C. (2011). "El aprendizaje del tiempo en educación infantil". En: Rivero, P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil.* Mira Editores. Zaragoza.

Publicaciones de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Revista *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/index.
Simposios de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales http://didactica-ciencias-sociales.org/.
XXVI Cáceres (2015). Universidad de Extremadura. Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.
XXV Barcelona (2014). Universitat Autònoma de Barcelona. 25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro.
XXIV Guadalajara (2013). Universidad de Alcalá de Henares. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Publicación http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/publiGDJA.pdf
XXIII Sevilla (2012). Universidad de Sevilla. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
XXII Murcia (2011). Universidad de Murcia. La evaluación en didáctica de las ciencias sociales.
XXI Zaragoza (2010). Universidad de Zaragoza Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
XX Bolonia (Italia) (2009). Universidad de Bolonia –Clio '92 – Didpat. La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa".
XIX Baeza (2008) Universidad Jaén-Universidad Internacional de Andalucía. Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2008-jaen-libro.pdf.
XVIII Bilbao (2007). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.
XVII Antequera (2006). Universidad de Málaga. Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales.
XVI Almería (2005). Universidad de Almería. Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo.
XV Alicante (2004). Universidad de Alicante. Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688.
XIV Cuenca (2003). Universidad de Castilla-La Mancha. El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2003-Cuenca-patrimonio-didactica.pdf.
XIII Palencia (2002). Universidad de Valladolid Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2002-Palencia-Nuevos-horizontes.pdf.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

XII Oviedo (2001). Universidad de Oviedo. Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2001-Oviedo-libro.pdf.
XI Huelva (2000). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2000-huelva-modelos-contenidos.pdf
X Logroño (1999). Universidad de La Rioja. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=477.
IX Lleida (1998). Universitat de Lleida Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales.
VIII Salamanca (1997). Universidad de Salamanca Presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
VII Las Palmas de Gran Canaria (1996). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria La investigación en didáctica de las ciencias sociales.
VI Pontevedra (1994). Universidad de Santiago de Compostela. Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar: Selección y secuenciación. Educación infantil, primaria y secundaria http://www.didactica-ciencias-sociales.org/simposios_fichiers/1994-pontevedra/1994-pontevedra-publicacion.pdf.
V Burgos (1993). Universidad de Valladolid. La intervención didáctica en la formación del profesorado de ciencias sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/simpo-sios_fichiers/1993-burgos/1993-burgos.pdf.
IV Girona (1992). Universitat de Girona (Universitat Autònoma de Barcelona). La teoría y la práctica en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
III San Sebastián (1991). Universidad del País Vasco. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
II Córdoba (1990). Universidad de Córdoba. Los nuevos currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria.
I Salamanca (1987). Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, Universidad de Salamanca. I Simposium de didáctica de las ciencias sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/simposios_fichiers/1987-salamanca/1987-salamanca-trabajos-DEF.pdf.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Índice

Portada 4
Página de derechos de autor 5
Índice 6
Abreviaturas 13
Introducción 15
Parte I Aprendizaje De Las Ciencias Sociales y la Formación de Maestros de Educación Infantil 20
1. Las Ciencias Sociales y la educación infantil 21
2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros de educación infantil 40
3. El contexto socioeconómico y cultural y las Ciencias Sociales 66
Parte II Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Infantil 89
4. Problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil 90
5. La enseñanza de las Ciencias Sociales en educación infantil 118
Parte III Programación del Aprendizaje de las Ciencias Sociales 155
6. La programación de Ciencias Sociales en educación infantil: la innovación 156
7. La programación: unidades didácticas, situaciones educativas y ejes transversales 185
8. La programación: temas relevantes en Ciencias Sociales 218
9. Los métodos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación infantil 243
10. Recursos didácticos y materiales curriculares para las Ciencias Sociales en la educación infantil 271
11. La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación infantil 300
Apéndice 321
Bibliografía 327

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256